

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JÚLIA BIGOSSO ARAGÃO

**A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO
ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS**

VITÓRIA
2018

JÚLIA BIGOSSO ARAGÃO

**A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO
ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa do
Pós Graduação em Educação Física, do
Centro de Educação Física e Desportos, da
Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Otavio Guimarães
Tavares da Silva

VITÓRIA
2018

JULIA BIGOSSO ARAGÃO

**A INCLUSÃO SOCIAL PELA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO
ESPORTIVO DE CARÁTER SOCIAL: UMA AVALIAÇÃO A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa do Pós Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Otávio G. Tavares da Silva

PPGEF

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Orientador

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes

PPGEF

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Profa. Dra. Ana Carolina C. Rigoni

DG/CEFD

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

AGRADECIMENTOS

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria”.

(1 Coríntios 13:1,2)

O amor se propaga de várias maneiras e cada pessoa o sente de forma diferente, para mim, nessa fase da vida nada seria possível sem a minha fé, desta forma, agradeço primeiramente a Deus, por ser tão grandioso e por me acalmar em momentos de desespero.

À minha amada família por me amar grandiosamente e demonstrar a todo tempo de formas diferentes. À minha mãe por brigar, insistir e rezar para que tudo desse certo, se ela não acreditasse em mim, nem eu mesma acreditaria. Ao meu pai por todo cuidado, carinho e colo, sem o seu amor constante eu poderia me sentir perdida por enumeras vezes. À minha irmã por ser exemplo de pessoa, inteligência e também, por escutar minhas queixas enumeras vezes. Ao meu marido por ser meu abrigo, minha calma e por não deixar de puxar minha orelha quando sabia que eu estava errada. Amo todos vocês de forma impossível de ser demonstrada.

À minha Avó Ilma (*in memoriam*) meu anjo aqui na terra e agora no céu, obrigada por toda oração, carinho e segurança que me transmitiu. Ao meu Avô Aroldo por ser meu grande exemplo de sabedoria. À minha avó Marlene por todos os mimos.

Aos meus amigos que tantas vezes escutaram meus lamentos e minhas desculpas, que me cobraram, me incentivaram e falaram pra não desistir.

Aos colegas da turma de mestrado, especialmente, à Raiane e Ludmila com as quais desenvolvi não apenas uma relação acadêmica, mas, uma relação de afinidade, empatia e companheirismo.

Aos colegas do ARETE, por todas as conversas e ajudas. Em especial Guilherme e Thayse.

À todos os professores do PPGEF- UFES por todo incentivo e por serem exemplos de profissionais e pesquisadores.

Ao Professor Ivan Gomes e à Professora Ana Rigoni por aceitarem participar e colaborar fazendo parte do processo de defesa.

Ao professor Otávio Tavares, meu orientador, por todo carinho e atenção quando eu precisei, sou extremamente grata por me proporcionar a experiência de fazer um mestrado. Pra mim, bem maior que uma dissertação, foi um processo de autoconhecimento enorme e desafiador. Obrigada de todo coração pela paciência, ajuda e por todas as conversas.

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte desta etapa tão exaustiva, quanto significativa, muito obrigada!

RESUMO

Um levantamento publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) revela a existência de 25 mil organizações de caráter esportivo-recreativas em todo o país (9,6% do número total de fundações privadas e associações sem fins lucrativos atuantes). Parece razoável considerar que um conjunto destes projetos tem por objetivo a promoção da inclusão social. Nesta pesquisa, nós optamos por trabalhar com a abordagem de inclusão social definida por Donnelly (1996, apud BAILEY, 2005), que divide inclusão em quatro categorias processuais: Espacial, Relacional, Funcional e Poder. Em face da ausência de evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos do esporte e da educação física para a inclusão social, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos para a inclusão social da participação em um projeto esportivo de caráter social (PECS) a partir da perspectiva de seus egressos à luz das categorias processuais de inclusão social. O presente trabalho se configura como uma pesquisa *ex-post facto*, de tipo analítico-descritiva que utiliza métodos quali-quantitativos de inquirição sob a forma de opinião. A amostra adotada é não probabilística de tipo voluntária.

Através dos dados obtidos não foi possível afirmar que os alunos melhoraram economicamente devido a participação no projeto, mas no que diz respeito ao aspecto de relações inter-pessoais, concluímos que a participação no projeto social estudado ajudou a melhorar ou ampliar o nível de própria aceitação ou pertencimento a uma rede de pessoas. Bem como também foram positivos, reforçando assim, algumas pesquisas já realizadas anteriormente que a participação nesses projetos amplia os conhecimentos específicos e gerais do indivíduo, bem como suas habilidades, pois é um espaço voltado para o aprendizado. O último conceito para inclusão não teve a mesma perspectiva positiva em nosso projeto. Como o “Tênis para Todos” segue quase independente da comunidade local, não realizando nada em conjunto exceto pela participação dos moradores infanto-juvenil no projeto, bem como as crianças e jovens não constroem comunitariamente as atividades ou ações dentro do mesmo, a inclusão como forma de empoderamento social se perde no “Tênis para Todos”, já que os alunos somente recebem o que foi ofertado.

Palavras chave: Projetos Sociais; Inclusão Social; Tecnologia Social; Tecnologia Social Esportiva.

ABSTRACT

A survey published by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE, 2012) reveals the existence of 25,000 sports-recreational organizations throughout the country (9.6% of the total number of private foundations and active non-profit associations). It seems reasonable to consider that one of these projects is aimed at promoting social inclusion. In this research, we chose to work with the social inclusion approach defined by Donnelly (1996, apud BAILEY, 2005), which divides inclusion into four procedural categories: Spatial, Relational, Functional and Power. In view of the absence of conclusive empirical evidence on the effects of sport and physical education on social inclusion, the general objective of the research was to investigate the effects of social inclusion on participation in a social sport project (PECS) from the perspective of their graduates in light of the procedural categories of social inclusion. The present work is configured as an ex-post facto research, of analytical-descriptive type that uses qualitative-quantitative methods of inquiry in the form of opinion. The sample adopted is non-probabilistic of a voluntary type.

From the data obtained it was not possible to state that the students improved economically due to their participation in the project, but with regard to the aspect of interpersonal relationships, we concluded that participation in the social project studied helped to improve or increase the level of acceptance or membership of a network of persons. As well as they were positive, reinforcing some previous researches that the participation in these projects amplifies the specific and general knowledge of the individual, as well as their abilities, since it is a space for learning. The last concept for inclusion did not have the same positive outlook in our project. As the "Tennis for All" follows almost independent of the local community, doing nothing together except for the participation of the children and youth in the project, as well as the children and young people do not build community activities or actions within it, inclusion as form of social empowerment is lost in the "Tennis for Everyone", since the students only receive what was offered.

Keywords: Social Projects; Social inclusion; Social Technology; Social Sports Technology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Academia “N Tennis” vista aérea..... **51**

FIGURA 2- Turma Infantil Matutina..... **52**

FIGURA 3- Mapa de Vila Velha dividido em Regiões..... **58**

FIGURA 4- Mapa da Região Central da cidade de Vila Velha..... **59**

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade residents em domicílios particulares em relação as carências por autoavaliação Brasil-2013.....	22
TABELA 2- Caracterização dos egressos por sexo e idade.....	55
TABELA 3- Caracterização dos egressos por classes econômicas.....	56
TABELA 4- Análise do questionário sobre dimensão relacional de inclusão social.....	66
TABELA 5- Análise do questionário sobre dimensão funcional de inclusão social	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EXCLUSÃO, INCLUSÃO E PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL.....	20
3. TECNOLOGIA SOCIAL E TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA.....	34
3.1 TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA.....	39
3.1.1.1 RAZÃO DE SER DA TECNOLOGIA SOCIAL.....	43
3.1.1.2 PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO.....	43
3.1.1.3 PAPEL DA POPULAÇÃO.....	44
3.1.1.4 SISTEMÁTICA / CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO / AMPLIAÇÃO DE ESCALA.....	44
4. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO.....	46
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	46
4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	46
4.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	48
4.4 DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	50
4.5 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	53
4.6 DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ENVOLVIDOS.....	56
5. O PROJETO “TENIS PARA TODOS”: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL.....	61
5.1 INCLUSÃO ESPACIAL.....	61
5.2 INCLUSÃO RELACIONAL.....	65
5.3 INCLUSÃO FUNCIONAL.....	57
5.4 INCLUSÃO PODER.....	63
6. CONCLUSÃO.....	76
7. REFERENCIAS.....	80
APÊNDICE A.....	83
APÊNDICE B.....	97

1. INTRODUÇÃO

Embora a desigualdade social elevada seja uma situação historicamente persistente no Brasil, o tema da exclusão social passou a ser discutido com maior frequência por cientistas sociais, políticos, jornalistas e intelectuais de modo geral em tempos mais recentes. A exclusão social é considerada por muitos autores sendo um conceito moderno (LESBAUPIN, 2000; ALVES, 2000; ALVINO-BORBA E MATA-LIMA, 2011), introduzido por René Lenoir em 1974, que abrange grande variedade de problemas socioeconômicos. O termo tem sido utilizado cada vez mais como um classificador dos mais diversos sentidos que identifiquem uma minoria, apesar de muitos autores enxergarem exclusão social pela privação de recursos financeiros que acabam influenciando nas condições mínimas para a sobrevivência. Segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007, p.43)

Exclusão é um processo heterogêneo, multidimensional, espacial e temporal que impossibilita parte da população a partilhar bens e recursos produzidos pela sociedade. Conduz à privação, ao abandono e à expulsão dos espaços sociais.

O conceito de exclusão engloba não apenas a pobreza ou insuficiência de renda, mas vai além, “à medida que se define também pela impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais de desenvolvimento pessoal e inserção social, como aos sistemas preestabelecidos de proteção e solidariedade coletiva” (GOMÀ apud BELO HORIZONTE, 2004, p.19). Tais definições nos parecem importante uma vez que estão mais voltadas para os *processos* de exclusão social do que aos *produtos* da exclusão, geralmente expressos em níveis de educação, saúde, renda e etc.

A exclusão em si não é o objeto deste estudo, mas sim a inclusão social através de um projeto esportivo de caráter social na perspectiva de seus egressos. Obviamente, exclusão e inclusão social são processos ou fenômenos interconectados cuja separação é arbitrária e artificial. Segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007, p.54), inclusão social é o “processo que possibilita à população excluída socialmente, partilhar bens e serviços sociais produzidos pela sociedade, garantindo a efetivação dos direitos, acesso à segurança, justiça, cidadania e representação política”.

Nesta pesquisa, nós optamos por trabalhar com a abordagem de inclusão social definida por Donnelly (1996, apud BAILEY, 2005), que divide inclusão em quatro categorias processuais:

- **Espacial:** Diminuição das distâncias sociais e econômicas;
- **Relacional:** Senso de pertencimento e aceitação social;
- **Funcional:** Ampliação de conhecimentos, habilidades e capacidade de compreensão dos fenômenos.
- **Poder:** Tornar-se um cidadão consciente da sociedade em que vive e que tem o poder de opinar sobre ela e mudá-la ao assumir um *locus* de controle.

Podemos observar a existência de várias iniciativas públicas e privadas orientadas ao propósito de diminuir a exclusão e a desigualdade social. Creio que nesse ponto podemos localizar os projetos sociais.

Um projeto social é um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social (BELO HORIZONTE, 2007, P.87).

Neste contexto, não é difícil encontrar afirmações sobre o potencial educativo do esporte, o quanto sua prática faz bem, não só fisicamente, como também afetivamente. Iniciativas públicas como o Projeto Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, lastreiam-se na compreensão de que o esporte pode ser um instrumento de formação integral dos indivíduos, e como consequência, pode possibilitar o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção de saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania, o que contribuiria para a reversão de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Apesar disso, os objetivos, justificção e resultados continuam sendo motivo de questionamento de diversas formas (BAILEY, 2012; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004; STIGGER; THOMASSIM, 2013). Afirmações positivas ou negativas a respeito das práticas esportivas são feitas a todo o momento sem uma base empírica sólida. Porém, não se pode enxergar essas discussões superficialmente. A atividade esportiva possui um potencial expressivo (STEGEMAN; JANSSENS, 2004), razão pela qual não podemos nos satisfazer com concepções do senso comum, que não abordam de maneira sistemática as contribuições que a atividade esportiva pode trazer (SANCHES e RUBIO, 2011, p. 827).

Um levantamento publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) revela a existência de 25 mil organizações de caráter esportivo-recreativas em todo o país (9,6% do número total de fundações privadas e associações sem fins lucrativos atuantes). A partir da leitura destes dados, parece razoável considerar que um conjunto destes projetos tenham por objetivo e justificativa a perspectiva de inclusão social.

Vários autores apontam que é crescente o número de projetos sociais direcionados a crianças e jovens classificados como em “situação de risco social” ou em “situação de vulnerabilidade social” (GONÇALVES, 2003; MASCARENHAS, 2003; GUEDES *et al.*, 2006; MELO, 2007; THOMASSIM, 2007). Segundo Vianna e Lovisolo (2011), o reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social é revelado pelo crescente

número de projetos esportivos destinados aos jovens das classes populares, financiados por instituições governamentais e privadas.

Conforme afirma Mello (2009), o papel do esporte e das atividades físicas nos projetos sociais vem sendo cada vez mais valorizado em nossa sociedade como método de formação, de socialização e/ou promoção da saúde de adolescentes e jovens. Contudo, para este autor

De um lado, as possibilidades de acesso a essas atividades vêm sendo garantidas por agências públicas e privadas; de outro lado, a implementação de novos modos de intervenção é um desafio que se coloca na agenda dos projetos sociais (MELLO, 2009, p.88).

Neste contexto, segundo Borges (2009) o Estado vem intervindo por meio de uma série de incentivos legais, como financiamento direto ou isenções fiscais e até mesmo leis, como a Lei Federal 11.438/06, conhecida como “lei de incentivo ao esporte”, que se compromete a potencializar as atividades de caráter esportivo através de apoio financeiro vinculado a Declaração Anual do Imposto de Renda (IR) por parte dos interessados, sejam pessoas físicas ou jurídicas. A lei permite a empresas e pessoas físicas redirecionarem parte dos valores referentes ao imposto de renda para projetos esportivos aprovados pelo Ministério do Esporte. As empresas podem investir até 1% desse valor e as pessoas físicas, até 6%.

Muitos destes projetos esportivos com objetivo de inclusão social têm sido definidos como tecnologias sociais esportivas. Tal denominação surge como um subproduto, a nosso ver imperfeito, do conceito de ‘tecnologia social’ (TS). Como veremos com mais detalhes no cap. 3, a TS busca alinhar o saber popular com conhecimento técnico e científico, e tem como propósito a organização social e a capacidade de transformar uma ideia em processo

eficiente e sistematizado, possibilitando a apropriação dessas iniciativas inovadoras por uma comunidade (SANTOS, 2008; VIVARTA; CANELA, 2006). Ou seja, a TS está relacionada às noções de agregação de valor, geração de emprego e renda e empoderamento comunitário. Por outro lado, a tecnologia social esportiva às noções de instrumentos pedagógicos simples, inovadores e de baixo custo.

Para Stigger e Thomassim (2013), a pretensão educativa dos projetos esportivos de caráter social está associada à expectativa de que ao oferecer aprendizados e vivências esportivas, sejam transmitidos e vivenciados também conteúdos simbólicos e comportamentais úteis para crianças e jovens enfrentarem problemas de suas vidas, além de municiá-los de novas perspectivas de vida.

Um reconhecido estudo de revisão sobre as relações entre esporte, educação física e inclusão social (BAILEY, 2005)¹ separa as pesquisas feitas sobre os impactos do esporte para objetivos sociais em cinco áreas. A primeira delas está relacionada aos benefícios à saúde física. A segunda, à capacidade cognitiva e ao desenvolvimento acadêmico. A terceira área está relacionada à relação entre atividade física e a saúde mental, seguida pela área que discute a redução da criminalidade. Por último, a quinta área relaciona-se à redução do desinvestimento e da evasão escolar. Para o autor, duas destas áreas apresentam um corpo de evidências sólidas. A primeira diz respeito aos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde física. Para o autor desta revisão, Richard Bailey, há também evidências bastante consistentes de que a atividade regular pode ter um efeito positivo sobre o bem-estar psicológico de crianças e jovens.

¹ O artigo de Richard Bailey “Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion” publicado em 2005 é o artigo mais lido do periódico *Educational Review* (v. 57, n. 1, pp. 71-90). O link para acessar o artigo é: <http://dx.doi.org/10.1080/0013191042000274196>

Por outro lado, existem poucas pesquisas que explorem a relação precisa entre a atividade esportiva e o desempenho educacional. A revisão aponta que as evidências sobre a relação entre atividade física, benefícios cognitivos e desempenho acadêmico são inconclusivas. Ainda segundo este autor, parece ser ingênuo pensar que o esporte sozinho pode reduzir os níveis de criminalidade juvenil na sociedade. No entanto, afirma haver forte evidência experimental indicando que o esporte tem um papel a desempenhar na prevenção da criminalidade. Por último, em seu estudo de revisão, o autor aponta a dificuldade de provar a relação entre a oferta de atividades esportivas e o absenteísmo e o desinvestimento para com a escola. Tais dados indicam que são limitadas as evidências com relação aos processos por meio dos quais crianças e jovens podem se tornar socialmente incluídos por meio do esporte.

Sendo assim, é possível perceber a necessidade de mais pesquisas sobre os efeitos sociais da prática esportiva. Apesar dos dados não conclusivos, algumas pré-condições para a inclusão social por meio do esporte são sugeridas por autores importante (BAILEY, 2005; COALTER, 2013; STEGEMAN; JANSSENS, 2004). Em primeiro lugar, a possibilidade de 'acesso' é uma condição para a inclusão. É necessário que o público-alvo tenha ampla oportunidade de participação nas atividades. Uma segunda pré-condição é a de 'decisão'. Indiscutivelmente, a inclusão social não é possível ao menos que instituições favoreçam que isto aconteça. Daí a importância de projetos que envolvam as pessoas no processo de tomada de decisões. Em terceiro lugar, um corpo substancial de evidências sugere que o desenvolvimento de competências físicas básicas tem efeito sobre a auto-estima, confiança e aceitação dos colegas, contribuindo como condição de inclusão social. Finalmente, projetos esportivos de caráter social parecem ser mais bem-sucedidos quando têm uma liderança local. Ou seja, o envolvimento da própria comunidade local parece ser peça-chave para a inclusão.

Assim, em face da ausência de evidências empíricas conclusivas sobre os efeitos do esporte e da educação física para a inclusão social anteriormente apontado, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos para a inclusão

social da participação em um projeto esportivo de caráter social (PECS) a partir da perspectiva de seus egressos. Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em:

- Identificar, descrever e analisar os efeitos da participação em um PECS a partir dos depoimentos de seus egressos para a inclusão social espacial;
- Identificar, descrever e analisar os efeitos da participação em um PECS a partir dos depoimentos de seus egressos para a inclusão social relacional;
- Identificar, descrever e analisar os efeitos da participação em um PECS a partir dos depoimentos de seus egressos para a inclusão social funcional;
- Identificar, descrever e analisar os efeitos da participação em um PECS a partir dos depoimentos de seus egressos para a inclusão social de poder.

Organizamos a pesquisa em três capítulos que dialogam com a temática de inclusão social. No primeiro capítulo investimos em uma discussão a respeito dos conceitos exclusão social e inclusão social. A partir delas, apresentamos uma definição de projeto esportivo de caráter social. Tal elaboração tenta responder de maneira mais rigorosa sobre o que estamos falando quando falamos de projetos esportivos que tem objetivos sociais declarados.

À medida em que projetos de esportivos de caráter social são também entendidos como formas de tecnologia social esportiva, nos pareceu importante examinar esta definição específica tendo como pano de fundo a literatura sobre tecnologia social. Em busca de validação empírica para as postulações teóricas apresentadas, encerramos este capítulo comparando o conceito de tecnologia social esportiva ao projeto social que serve de lócus para esta pesquisa.

No terceiro capítulo descrevemos de forma detalhada os percursos metodológicos que foram se constituindo ao longo da pesquisa, incluindo os desdobramentos que fomos levados a deliberar, buscando dar ênfase à caracterização do projeto, aos principais sujeitos envolvidos e, sobretudo, ao processo de entrada e permanência no campo.

O quarto capítulo apresenta nossos esforços na análise e na discussão dos dados coletados – seja por meio de documentos, observações ou entrevistas –, valendo-se da hermenêutica e da estratégia de emparelhamento para operar uma ligação entre eles, considerando as possibilidades e os desafios a respeito do nosso objeto de estudo.

O último capítulo apresenta as conclusões deste estudo.

2 – EXCLUSÃO, INCLUSÃO E PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL

Os problemas sociais fazem parte da história do mundo. Eles passam pelas diferentes formas de escravidão experimentadas na história, pela subjugação dos indígenas, pela opressão política, pela desigualdade que levou e leva as classes trabalhadoras à condições de vida desafiadoras. De acordo com Alves (2000), nos últimos 20 anos do século XX, em razão da profunda crise econômica que se abateu sobre o Brasil e da incapacidade de o Estado promover e gerenciar políticas sociais voltadas para o atendimento das necessidades básicas da população, esse processo de desigualdade social agravou-se a tal ponto que acabou por gerar a expressão ‘exclusão social’ como uma espécie de categoria analítica para dar conta do fenômeno social identificado.

Concordamos com os autores Azevedo e Gomes Filho (2001) quando eles destacam que as mudanças em renda não promovem necessariamente inclusão social. Do mesmo modo, inversamente, políticas que visem a promover integração social ou cultural não melhoram necessariamente capacidades de consumo e renda. Para Buarque (1993), o processo de exclusão não se traduz apenas numa desigualdade econômica e social entre pessoas ou grupos, mas se consiste num *processo* que impõe diferenças entre eles. Azevedo (2007) entende que a existência de múltiplas dimensões de exclusão torna impossível uma única caracterização. Não haveria como falar na categoria do ‘socialmente excluído’, mas apenas em ‘formas de exclusão’. Exclusão é um fenômeno impreciso; não haveria, com efeito, ninguém propriamente excluído, mas formas de exclusão social que afetam difusamente múltiplos indivíduos e grupos, de diferentes e variadas formas” (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2001, P.599). Segundo a antropóloga Alba Zaluar (1997, p.02)

Do ponto de vista da teoria dos sistemas simbólicos, podemos afirmar que qualquer sistema classificatório ou qualquer comunidade, como identidade que se diferencia de outras, cria exclusão: grupos religiosos, étnicos, raciais, familiares, tribais, localidades, nações etc. Mas tais grupos criam a exclusão por processos diferentes e por critérios distintos, tendo maior ou menor flexibilidade, fronteiras mais ou menos fluidas, além de laços ou relações entre seus membros de natureza bastante diversa. Esta é a primeira dificuldade de se focalizar apenas o sim/não da inclusão/exclusão. Qualquer sistema de classificação pensado apenas em termos da lógica binária, na medida em que precisa de fronteiras nítidas a separar suas partes — e isso não se reduz aos sistemas polarizados entre duas categorias apenas —, produz a exclusão, que vem a ser, portanto, um traço constitutivo da classificação na qual se baseia o conceito estrutural de identidade social.

Individualmente pode-se estar excluído em algumas das dimensões e não em outras, por isso a dificuldade de compreensão que esse fenômeno social envolve e as inter-relações entre seus diversos aspectos e dimensões. Segundo Sposati (1999), a exclusão social tem um oposto que é a inclusão. Refletindo sobre esta colocação constata-se que não há uma exclusão pura e simplesmente, mas sim em relação a uma dada situação de inclusão.

Todavia, segundo Borges (2009), a pobreza se torna a principal dimensão da exclusão, pela dificuldade de acesso real aos bens e serviços mínimos necessários a uma sobrevivência digna. A dificuldade em abordar outra faceta que não a de exclusão pela renda, pode se dar pelo fato de muitos fatores estarem interligados. O IBGE, em uma pesquisa realizada em 2013 e publicada em 2016, definiu algumas categorias para que a população respondesse sobre suas carências, considerando o estado de saúde pessoal, o acesso à educação, o acesso a serviços públicos em domicílio, acesso a comunicação e acesso a bens duráveis. Os resultados estão expostos a seguir:

- Autoavaliação do estado de saúde em: regular, ruim ou muito ruim – trata-se de uma avaliação global da própria saúde feita pela população adulta. Morbidade e fatores individuais influenciam. Há também papel para elementos de saúde coletiva, em que fatores sociais e ambientais atuam. A autoavaliação da saúde é, então, um indicador de resultado para as políticas públicas de saúde, refletindo melhores ou piores condições para uma vida satisfatória no nível individual e coletivo. Em 2013, 1/3 da população adulta, ou 33,9%, considerou seu estado de saúde como regular, ruim ou muito ruim;
- Acesso à educação – as pessoas de 18 anos ou mais que não tinham ao menos nível de instrução fundamental completo foram classificadas sem acesso à educação. Totalizaram 38,9% dos adultos de 18 anos de idade ou mais em 2013;
- Acesso a serviços básicos no domicílio – a população foi considerada sob precariedade de acesso, quando o domicílio encontrava-se sem acesso simultâneo a abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora ou fossa séptica e serviço de coleta de lixo (direta ou indireta). Tal situação concerniu 30,8% da população adulta em 2013;
- Acesso à comunicação – foi considerada uma falta de acesso, quando moradores não tinham acesso à Internet no domicílio, o que foi a situação vivida por 51,0% da população adulta em 2013; e
- Acesso a bens duráveis no domicílio foi escolhida a posse de máquina de lavar roupa como indicador de acesso a um bem durável considerado essencial para o bem-estar das famílias e com conhecida influência nos papéis de gênero e liberação das mulheres para o mercado de trabalho e empoderamento (CARDIA, 2008). Em 2013, 40,5% dos adultos encontravam-se sem máquina de lavar no domicílio (IBGE, 2016, P.84).

Tabela 1 - Percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade residentes em domicílios particulares em relação as carências por autoavaliação Brasil - 2013

	Estado de saúde	Acesso à educação	Acesso à serviços básicos	Acesso à Internet	Domicílios sem máquina de lavar
TOTAL	33,9	38,9	30,8	51,0	40,5
Percentual por classes de rendimento					
1º quinto de rendimento ²	42,3	58,7	58,3	83,8	74,9
2º quinto de rendimento	40,4	50,1	40,3	67,6	55,7
3º quinto de rendimento	39,8	46,3	32,3	57,5	46,3
4º quinto de rendimento	31,5	33,4	21,9	41,2	28,5
5º quinto de rendimento	20,4	16,5	13,5	21,2	13,6

² A divisão em quintos de renda é realizada para se obter cinco grupos, cada um com 20% das unidades desejadas. Assim, o primeiro quinto de renda possui as 20% unidades com menores rendimentos, e o último quinto possui as 20% unidades com maiores rendimentos, como pode-se ver em (<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>)

Analisando os dados acima, é possível notar que as dimensões da inclusão e exclusão social estão interligadas, o que mostra a complexidade no estudo dos fenômenos sociais. Como é possível notar, todas as taxas estão mais elevadas para as famílias no 1º quinto de rendimento, que são a porcentagem com menor rendimento, e as taxas vão diminuindo até chegar ao 5º quinto de rendimento. Desta forma, um número maior de pessoas que possuem menor rendimento se classificou com o estado de saúde ruim, indicou que não concluiu o ensino fundamental, não possui internet ou máquina de lavar, como também moram em domicílios sem acesso a água e esgotamento sanitário por rede geral. Outro fator pertinente aos dados acima é que apesar das taxas de cada categoria continuarem altas, segundo o IBGE (2016), houve um declínio em todas elas em relação as pesquisas anteriores. Ainda sim, dados de 2011 sinalizavam que aproximadamente 25 milhões de crianças estavam em situação de vulnerabilidade (UNICEF, 2011).

Apesar de considerarmos a pobreza sendo um forte norteador quando pensamos em exclusão, também visualizamos outras particularidades dessa expressão. Alguns sociólogos compreendem a exclusão como um processo diversificado de ruptura social, que conduz à separação de indivíduos e grupos de seus relacionamentos e instituições tradicionais. Ela afetaria não apenas indivíduos e grupos, mas o conjunto do corpo social, desconstituindo tradições sem as quais seria impossível sentir-se pertencente e integrado a uma comunidade (TOURAINÉ, 1991; CASTEL, 1998 apud SANTOS, 2008). “Alguns pensadores referem-se à limitação ou impossibilidade do exercício de direitos sociais a um padrão digno de vida” (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011, p.599). Uma particularidade dessa perspectiva é que a exclusão é vista não somente como um problema de desenvolvimento ou integração social, mas também como uma condição de injustiça (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011).

Como vimos na introdução dessa dissertação, o termo “exclusão social” se define como a impossibilidade de parte da população partilhar bens e recursos produzidos pela sociedade. Conduz à privação, ao abandono e à expulsão dos espaços sociais (BELO HORIZONTE, 2007). Esse conceito não engloba apenas a pobreza ou insuficiência de renda, mas vai além, “à medida

que se define também pela impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais de desenvolvimento pessoal e inserção social, como aos sistemas preestabelecidos de proteção e solidariedade coletiva” (GOMÀ apud BELO HORIZONTE, 2004, p.19).

Segundo Dupas (1999, p. 34) “[...] nas sociedades contemporâneas, esse acesso é balizado por duas vertentes: a renda disponível, normalmente fruto do trabalho, e as oportunidades abertas pelos programas públicos [...]”. A exclusão, porém alcança além dos valores econômicos, valores culturais e sociais, juntamente com as discriminações (SPOSATI, 1999). O pobre é discriminado por ser pobre. Já a exclusão também insere o abandono, o rompimento das relações de convívio, perda de vínculos, o que não necessariamente passa pela pobreza.

Alguns estudos começam a decompor o tema “exclusão” em quatro dimensões: [1] renda ou consumo, [2] atividade produtiva ou socialmente valiosa, [3] engajamento político ou envolvimento em processos coletivos de tomada de decisão, e [4] interação social (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011). Segundo Zaluar (1997), para se pensar sobre a injustiça social, temos de considerar não mais os pequenos grupos, mas as sociedades nacionais na sua relação com Estados nacionais. A exclusão como manifestação de injustiça (distributiva) se revela quando pessoas são sistematicamente excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado, pensados, em geral, como direitos de cidadania.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 coloca de forma bastante explícita os direitos sociais no seu Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016). Porém, após 30 anos da promulgação da Constituição brasileira, a nação ainda possui vários problemas de caráter social. A população brasileira, segundo a PNAD³ (2015), última pesquisa publicada, se encontrava em cerca de 204,9 milhões de

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

peessoas. Com uma população tão volumosa quanto a brasileira é importante ter em mente que diversas questões levam a desigualdade social. O IBGE⁴ (2016) nos indica que no Brasil ainda existe uma grande falta de acesso aos direitos assegurados pela Constituição Federal.

Os altos níveis de desigualdade são associados ao baixo crescimento econômico no médio e longo prazo e efeitos negativos no bem-estar das pessoas. Países com alta desigualdade coincidem com menores investimentos em capital humano (educação) e conseqüentemente, impedem parte da população de empreender e ter trabalhos com melhor remuneração em razão de pior educação, saúde, falta de acesso ao capital produtivo, etc (IBGE, 2016, p.91).

Segundo o PNUD⁵, o Brasil ocupava em 1990, no estudo sobre o desenvolvimento humano (IDH), o 59º lugar entre os 130 países analisados; em 1993, caiu para a 70ª posição e em 1999 para a 79ª. Na última pesquisa, realizada em 2014, o Brasil conseguiu recuperar algumas posições ficando com a 75ª entre 188 países analisados. Alves (2000) afirma que no ano de 1999 o Brasil era um dos países mais injustos do mundo sob o ponto de vista social e que liderava a lista das sociedades mais desiguais. Segundo o IBGE (2016), hoje em dia, já é possível perceber que o crescimento econômico e os programas de transferência de renda vêm contribuindo para a redução da pobreza nas duas últimas décadas. Tais dados, porém, indicam que em termos globais, a diminuição da desigualdade e a melhora no IDH estão se dando em velocidade comparativamente menor do que em outros países.

De um modo geral, podemos trabalhar sobre exclusão pensando em grupos divididos por sexo, por raça, por classe social, por idade, entre tantos outros fatores de exclusão como vimos acima. O projeto que serve de lócus para esta investigação é, como tantos outros, voltado para crianças e jovens.

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁵ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

No Brasil a juventude constitui uma das principais questões sociais, segundo o IPEA⁶:

A juventude se inscreveu como questão social no mundo contemporâneo a partir de duas abordagens principais. De um lado, pela via dos “problemas” comumente associados aos jovens (como a delinquência, o comportamento de risco e a drogadição, entre outros), que demandariam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. (...) De outro lado, a juventude também foi tradicionalmente tematizada como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo – principalmente da família e da escola – no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo.

[...] é preocupante a falta de investimento na juventude evidenciada por fenômenos como as altas taxas de evasão escolar, as escassas oportunidades no mundo do trabalho, os índices alarmantes de vitimização letal juvenil ou a dinâmica de reprodução de desigualdades centenárias entre as novas gerações, sugerindo que o país não está tirando o melhor proveito do bônus demográfico que a sua “onda jovem” possibilita. Frente às várias questões que se apresentam para a sociedade brasileira, aquelas que afetam a juventude talvez se configurem como especialmente dramáticas. Afinal, embora vivam sob a promessa de auto-realização futura pela participação na vida adulta, os jovens herdam da sociedade um conjunto de instituições e processos que delimitam seu espaço social e suas trajetórias (IPEA, 2008, p.28).

A materialidade da ‘questão social da juventude’ fica evidente nos dados de alguns estudos feitos pelo IPEA (2016) em relação à escolarização e violência juvenis no Brasil, os quais uso neste trabalho como fundamento para

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

sua contextualização. Estes estudos, devido ao caráter longitudinal, evidenciam o caráter histórico dos problemas que envolvem a juventude brasileira.

A evasão escolar é um dos graves problemas ainda presentes na realidade de hoje. Foi realizado um estudo pelo IPEA (2016) comparando resultados de uma pesquisa realizada em 2003 com uma pesquisa realizada em 2013, no qual, ao longo do período analisado, diminuiu a porcentagem dos jovens que frequentavam a escola (-3,2%), principalmente entre os jovens de 18 e 29 anos. Já, em meio àqueles entre 15 e 17 anos, a frequência de jovens estudando aumentou um pouco (por volta de 0,5%). O resultado final foi de que em 2013, 35,9% dos jovens frequentavam a escola. “A frequência ao ensino médio na idade adequada ainda não abrange metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos e cerca de 34% ainda estão retidos no ensino fundamental” (Ipea, 2016, p.14). De acordo com esta pesquisa, quando se trata do ensino superior, os dados são ainda mais alarmantes: somente 12,7% dos jovens de 18 a 24 anos estão no ensino superior.

É muito comum se ouvir dizer sobre alternativas para tirar os jovens da criminalidade, isto porque, a violência na juventude é alarmante. “As vítimas, em geral, são jovens do sexo masculino, pobres e não-brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras” (IPEA, 2016, p.17). 37,8% das mortes entre jovens de 15 a 29 anos são homicídios⁷. Segundo Silva e Urani (2002) a maioria dos adolescentes e crianças envolvidas no narcotráfico são pertencentes às famílias mais pobres das favelas, possuem a escolaridade abaixo da média brasileira, e ainda a grande maioria dos envolvidos é negro ou pardo.

Sendo assim, podemos perceber que é quase impossível tratar de um fator, sem considerar outros, uma vez que a criminalidade está associada à

⁷ De acordo com o IPEA (2016, p.20), as pessoas com idade entre 18 e 24 anos foram as mais frequentemente identificadas como infratores por homicídio doloso (17,56 ocorrências por 100 mil habitantes), lesões corporais dolosas (387,74/100 mil hab.), tentativas de homicídio (22,32/100 mil hab.), extorsão mediante seqüestro (0,34/100 mil hab.), roubo a transeunte (218,23/100 mil hab.), roubo de veículo (20,24/100 mil hab.), estupro (14,57/100 mil hab.) e posse e uso de drogas (41,96/100 mil hab.).

baixa escolaridade, como também à renda. Pelos dados apurados pelo IPEA (2016), 31,3% dos jovens são considerados pobres, visto que vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo. Na faixa etária de 15 a 29 anos, dois milhões moram em favelas. Segundo Castro e Abramovay (2003), 34 milhões dos jovens vivem em famílias em situação de pobreza extrema. Ainda segundo os autores, existe uma carência de alternativas para ocupação do tempo livre entre os jovens, em particular, os pobres, que vivem em zonas chamadas de “periféricas”. 88% ocupa seu tempo livre principalmente vendo televisão (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003).

A carência de lazer, trabalho e escola é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, torna-se referência para os jovens, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público e pela comunidade. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003, p.32)

O fato é que o Brasil não se encontra preparado para o desenvolvimento de um “processo multidimensional de transformações estruturais” (IPEA, 2016, p.28), necessário para a inserção social, educacional, econômica, cultural e política deste jovem. Os autores do estudo “Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido”, enxergam como alternativa de mudança do cenário jovem no Brasil a “realização de ação integrada em espaços populares, provisão de produtos educacionais, culturais e de lazer, urbanização e geração de renda e emprego” (SILVA e URANI, 2002:76).

Neste contexto, governos e sociedade civil empenham-se na busca por estratégias voltadas para os objetivos de inclusão e desenvolvimento social, surgindo assim um número crescente de programas e projetos sociais que entendem o esporte como um importante aliado para combater ou minimizar os efeitos de muitos males dos contextos de risco e vulnerabilidade social (GUEDES et al., 2006; MELO, 2004; THOMASSIM, 2006; TODT, 2009).

A crença nos valores positivos do esporte como contribuintes no desenvolvimento geral dos indivíduos, especialmente com potencial nas

populações socialmente mais vulneráveis, tem resultado num aumento do número de iniciativas públicas, privadas ou mistas que usam o esporte como ferramenta de intervenção social.

Segundo Hirama et. al. (2015), o surgimento dessas iniciativas pode ser associado ao aparecimento do chamado ‘terceiro setor’ no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Conforme os autores, o terceiro setor surgiu como uma alternativa para a criação e/ou manutenção de espaços de ação cidadã e democrática durante o regime militar no Brasil, entre os anos de 1960 e 1980. O terceiro setor pode ser denominado como aquele que envolve “todas as instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público” (THOMPSON, 2005, p:41).

Segundo Cardoso (1996), as organizações não governamentais⁸ passaram a representar em território nacional a atividade mais significativa do terceiro setor. “Na década de 1980 foram as ONGs que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novo espaço de participação cidadã” (CARDOSO, 1996, p: 08). Para Cardoso (1996), Carrion (2000) e Fisher (2002), as ONG’s não apenas marcaram o surgimento do terceiro setor no Brasil, mas, também o fortaleceram enquanto novo espaço de ação não governamental.

Foi entre as décadas de 1970 e 1980, mais especificamente, que as ONG’s passaram a representar o segmento mais politizado do terceiro setor no Brasil, assumindo a responsabilidade de atividades atribuídas ao Estado (CARRION, 2000). Não por acaso, desde então as ONG’s servem como o exemplo mais representativo do tipo de entidade que pertence ao terceiro setor.

⁸ A expressão “organização não governamental - ONG” admite muitas interpretações. De um lado, a definição textual, ou seja, aquilo que não é do governo, é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal. O mesmo não acontece do ponto de vista jurídico, pois a legislação brasileira prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de organizações sem fins lucrativos da sociedade civil: associação civil sem fins lucrativos, fundação privada e organizações religiosas.

O terceiro setor está constituído por associações, fundações e/ou instituições que prestam serviços variados à população, sejam esses serviços voltados à defesa dos direitos de uma comunidade/localidade; ao desenvolvimento econômico local; à preservação ou impedimento da destruição ambiental ou ao atendimento dessas e outras demandas sociais (locais) não contempladas ou negligenciadas pelo Estado. Por isso, é admitido como um campo de ação complementar ao Estado, segundo Calegare e Silva (2009).

Vale considerar a existência de entidades e organizações *específicas* de assistência social e as entidades e organizações *não específicas*. As *específicas* são aquelas constituídas sem fins lucrativos e que realizam, de forma continuada, serviços, programas e projetos de proteção social e de defesa de direitos socioassistenciais, conforme preconizado na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), no Plano Nacional da Assistência Social (PNAS) e na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS). São direcionadas a cidadãos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal.

As organizações *não específicas* são aquelas que atuam, prioritariamente, em outras áreas sociais das políticas públicas tais como, educação, saúde, cultura, esportes, entre outras. Elas também mantêm, de forma continuada, algum serviço ou ação de assistência social dirigido ao usuário da assistência social (BELO HORIZONTE, 2007).

Uma das principais esferas de atuação do terceiro setor desde seu surgimento é a educação. Por meio dela, não raras vezes, o esporte foi/é utilizado como um dos mecanismos de ação dentro dos projetos sociais. Ao final da década de 1970, segundo apontam os estudos de Alba Zaluar (1994), a Fundação Roberto Marinho foi uma das entidades do terceiro setor que mais contribuiu para a criação e manutenção de projetos sociais para comunidades carentes em diferentes cidades brasileiras, em especial, nas favelas cariocas. Segundo a antropóloga, essas e outras ações socioeducativas desenvolvidas entre o final da década de 1970 e a década de 1980 estavam fundamentadas

em projetos esportivos e de educação pelo trabalho. Como reflexo da crise econômica vivida no país associada a uma política educacional frágil, esses projetos objetivam complementar e, em alguns casos até substituir, a educação formal das classes sociais menos favorecidas. Além dessas questões, os projetos sociais – especialmente aqueles que envolviam o esporte – também tinham como objetivos atacar a criminalidade na infância e juventude, um problema que se agravava nas comunidades mais empobrecidas com o aumento do crime organizado (ZALUAR, 1994).

Dentre outros elementos analisados pelos estudos pioneiros de Zaluar (1994) na década de 1980 sobre as ações socioeducativas nas favelas cariocas, o esporte também foi contemplado. Empregado como mecanismo de ação ou como atrativo para a participação de crianças e jovens nos projetos sociais analisados, o discurso que fundamentava sua permanência nos projetos sempre estava associado ao seu ‘potencial’ na educação em valores (ZALUAR, 1994). Tal premissa tem se mantido recorrente nos achados de alguns estudos presentes tanto na literatura brasileira como na estrangeira, em especial, quando se tratam de análises de projetos esportivos de caráter social. No que se refere a literatura estrangeira, houve um aumento significativo no número de estudos realizados sobre o uso do esporte em projetos de caráter social, especialmente aqueles destinados à prevenção e/ou ao combate da criminalidade na infância e na juventude (NICHOLS, 2004, 2007; BAILEY, 2005).

Segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007) ‘projeto social’ é

um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade,

diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

A partir desta definição básica parece ser possível esclarecer que chamamos de 'projeto esportivo de caráter social' (PECS) o empreendimento de organização não-específica da assistência social com um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados, que tem na oferta de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

3 - TECNOLOGIA SOCIAL E TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA

Antes de começarmos a caracterizar e entender melhor as discussões que perpassam o termo tecnologia social, devemos ter em mente que quando falamos sobre tecnologia pensamos de acordo com Baumgarten (2006). Segundo este autor:

Tecnologia pode ser definida, genericamente, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático. Tecnologia compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas (...) como toda produção humana, a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

Quando pensamos no seguimento de inclusão social, projetos sociais, ONGs e outras denominações que buscam enfrentar a exclusão social, o termo “tecnologia social” tem sido utilizado de maneira crescente. Silva (2006) considera que não se trata apenas de usar a tecnologia para fins sociais, até porque todo conhecimento científico deveria basear-se nesse pressuposto ético fundamental. Para ele, o maior avanço da tecnologia social é a possibilidade de a metodologia científica – definição do problema, formulação de hipóteses, produção de conceitos norteadores e da própria experiência, além de avaliação e possibilidade de reaplicação – ser elaborada por todas as pessoas, de forma

sistemática e ordenada. A comunidade elabora e desenvolve no cotidiano soluções para seus problemas fundamentais, com base no conhecimento popular (SILVA, 2006, p.30).

Segundo Renato Dagnino, a tecnologia social é uma resposta à tecnologia convencional socialmente referenciada.

(...) por que é necessário conceber tecnologia social (TS)? Essa pergunta pode ser preliminarmente respondida pela menção a duas razões. Primeiro, porque se considera que a tecnologia convencional (TC), a tecnologia que hoje existe, que a empresa privada utiliza, não é adequada para a IS [Inclusão Social]. Ou seja, existem aspectos na TC, crescentemente eficiente para os propósitos de maximização do lucro privado para os quais é desenvolvida nas empresas, que limitam sua eficácia para a IS. Segundo, porque se percebe que as instituições públicas envolvidas com a geração de conhecimento científico e tecnológico (universidades, centros de pesquisa etc.) não parecem estar ainda plenamente capacitadas para desenvolver uma tecnologia capaz de viabilizar a IS e tornar auto-sustentáveis os empreendimentos autogestionários que ela deverá alavancar. Isso torna necessário um processo de sensibilização dessas organizações e de outras, situadas em diferentes partes do aparelho de Estado e da sociedade em geral, a respeito do tema. (DAGNINO, 2004, p. 187)

Em 2001, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Tecnologia Social (ITS) com a missão de “promover a geração, o desenvolvimento e o aproveitamento de tecnologias voltadas para o interesse social e reunir as condições de mobilização do conhecimento, a fim de que se atendam as demandas da população”.

Em 2005 surge no Brasil, nos espaços governamentais, a Rede de Tecnologia Social, uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia, Petrobras, Fundação Banco do Brasil, Financiadora de Projetos (Finep) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), dentre outras instituições. A RTS “reúne, organiza, articula e integra um conjunto de instituições com o propósito de contribuir para a promoção do desenvolvimento

sustentável mediante a difusão e a reaplicação em escala de Tecnologias Sociais” (RTS, 2014) Essa rede, como complementa Garcia (2014) reuniu instituições governamentais e não governamentais envolvidas com iniciativas de fomento tecnológico e apoio a projetos sociais, a partir da compreensão de um conjunto de obstáculos a respeito da eficácia das políticas públicas compensatórias da “questão social” no país, perceptível por seus altos níveis de desigualdade na distribuição de “emprego e renda, educação, informação e cultura, habitação, saúde, combate à fome, acesso a água potável e a saneamento básico” (RTS, 2014).

Segundo Santos (2008), os diferenciais marcantes da tecnologia social são a flexibilidade e a participação pedagógica de todos os envolvidos.

A flexibilidade acontece a partir de um olhar macro: cada iniciativa social intervém na sua área específica de atuação, mas pensando além dela; trabalhando de forma sistematizada para deixar um legado às futuras gerações; compartilhando seu conhecimento com outros trabalhadores sociais. A participação de todos, em uma dimensão pedagógica, possibilita que a solução seja adequada a cada realidade, gerando emancipação e empoderamento – entendendo empoderamento no sentido de “ativar a potencialidade criativa de alguém”, conforme pregava Paulo Freire.

Isto posto, o termo ‘tecnologia social’ começa a ser visto como um meio para promover a inclusão social. Dagnino (2009) explica que o termo começou a ser usado por sujeitos preocupados com a crescente exclusão social, precarização e informalização do trabalho. Desta maneira eles compartilhavam a percepção de que era necessária uma tecnologia que correspondesse aos seus propósitos.

Conforme Rodrigues e Barbieri (2008) um dos conceitos de tecnologia social atualmente em voga é o que compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. Sendo assim, a tecnologia social implica a construção de soluções de modo coletivo pelas próprias pessoas que irão se beneficiar dessas soluções, de maneira

autônoma. Não são apenas usuários de soluções importadas ou produzidas por equipes especialistas, a exemplo de muitas propostas de outras denominações (RODRIGUES E BARBIERI, 2008).

A definição de tecnologia social proposta pelo ITS (2004, p. 1)⁹ é a de

“um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida”.

A palavra ‘social’ refere-se ao fato de serem tecnologias voltadas para resolução de problemas como, por exemplo, as demandas por água tratada, alimentação, educação, saúde ou renda. Consoante a Rodrigues e Barbieri (2008), ‘social’ ainda porque necessariamente essas tecnologias precisam garantir que sejam apropriadas para a comunidade, gerando mudanças de comportamentos, atitudes e práticas que proporcionem transformações sociais.

Assim, a comunidade é protagonista e não mera receptora da tecnologia. “Desse modo, tecnologia social compreende produto, processo, técnicas ou metodologias replicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” (RODRIGUES E BARBIERI, 2008, p.1077).

Os objetivos centrais da rede de tecnologia social são a integração, a difusão e a continuidade de ações que se encontram espalhadas pelo território em iniciativas isoladas e pontuais, nas quais a falta de conexões produz lacunas e sobreposições, fragmenta os recursos materiais e desperdiça recursos humanos (GARCIA, 2014). Nesse sentido, para Garcia (2014), a principal estratégia de atuação da RTS orienta-se para a articulação entre os agentes vinculados a diferentes instâncias institucionais, visando a construção de uniões capazes de integrar iniciativas dispersas no espaço e dar-lhes continuidade no tempo, de modo que ganhem escala.

⁹ Disponível em <http://itsbrasil.org.br/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

Para tanto, diversas organizações (instituições públicas, ONGs e institutos de pesquisas) em um esforço conjunto buscaram desenvolver um delineamento teórico que pudesse dar suporte as ações da TS de modo a torná-la mais efetiva e promover realmente transformações sociais (FREITAS, 2012; SCHWAB, 2016) Entre essas ações destacam-se as formulações do seu conceito (ITS, 2004, p. 26), 2) e de seus princípios (ITS, 2004): [a] aprendizagem e participação são processos que caminham juntos; [b] transformação social implica compreender a realidade de maneira sistêmica; [c] transformação social ocorre na medida em que há respeito às identidades locais; e [d] todo indivíduo é capaz de gerar conhecimento e aprender. Outra formulação significativa refere-se a seus parâmetros (ITS, 2004): [a] razão de ser; [b] tomada de decisão; [c] papel da população; [d] sistemática; [e] construção do conhecimento; [f] sustentabilidade; e [g] ampliação de escala.

A definição do Instituto de Tecnologia Social (2004) aponta os elementos fundamentais para a caracterização dessa concepção de tecnologia social: é desenvolvida e praticada na interação com a população e apropriada por ela. Destarte, os parâmetros de tecnologia social fornecem os critérios para a análise das ações sociais decorrentes ou propostas, os critérios são:

[a] Razão de ser da tecnologia social — atender as demandas sociais concretas vividas e identificadas pela população;

[b] Processo de tomada de decisão — processo democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à mobilização e à participação da população;

[c] Papel da população — há participação, apropriação e aprendizado por parte da população e de outros atores envolvidos;

[d] Sistemática — há planejamento, aplicação ou sistematização de conhecimento de forma organizada;

[e] Construção do conhecimento — há produção de novos conhecimentos a partir da prática;

[f] Sustentabilidade — a tecnologia social visa à sustentabilidade econômica, social e ambiental;

[g] Ampliação de escala — gera aprendizagem que serve de referência para novas experiências (RODRIGUES E BARBIERI, 2008, P. 1076).

As principais formulações acerca do problema do conhecimento aparecem na Rede de Tecnologia Social com a noção de “reaplicação” de tecnologias. Sendo assim ,

Não é a noção de “replicação”, que se limita à ideia de cópia, imitação ou duplicação. A reaplicação vem na perspectiva de “apropriação dos processos e produtos” pelas populações envolvidas, ligando-se às ideias de “inclusão social”, “interação com as comunidades”, “empoderamento das populações”, “sustentabilidade” e “diversidade de organizações, comunidades e saberes (populares, tradicionais, técnicos, científicos)” (RTS, 2014).

O conceito de tecnologia social, da forma que é trabalhada no Brasil, para Dagnino (2009) é diferente do conceito proposto pelos autores associados à economia da inovação: o de “*social technology*”, que traz o nome da forma literal, tecnologia social. No Brasil, como já viemos trabalhando no decorrer do texto, o conceito diz respeito a uma tecnologia voltada principalmente para a inclusão social ou, mais amplamente, para a construção de um estilo alternativo de desenvolvimento. "Neste sentido, o termo mais preciso seria, de fato, ‘tecnologia para a inclusão social’. Contudo, por uma questão de simplificação, emprega-se, simplesmente, o termo ‘tecnologia social’” (DAGNINO, 2009. P.56).

3.1 TECNOLOGIA SOCIAL ESPORTIVA

Tendo surgido e se consolidado no início dos anos 2000, o termo tecnologia social vem sendo cada vez mais usado por empresas em busca de alternativas para implementação de suas políticas de responsabilidade social. Curiosamente, é neste tipo de fonte que vamos encontrar definições de tecnologia social esportiva. De fato, um levantamento da literatura acadêmica em língua portuguesa¹⁰ não identificou a existência de artigos indexados com os termos de busca ‘tecnologia’, ‘social’ e ‘esportiva’ em cruzamento. Ou seja, até o momento do levantamento de literatura para este trabalho, não haviam sido publicados artigos científicos sobre o tema “tecnologia social esportiva”.

Por outro lado, no âmbito corporativo, foi criado em 2001 o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social. Atualmente, este prêmio é considerado o principal instrumento de identificação e certificação de tecnologias sociais que compõe o banco de tecnologias sociais - BTS (FBB, 2018).

Realizado a cada dois anos, o Prêmio tem por objetivo identificar, certificar, premiar e difundir tecnologias sociais já aplicadas, implementadas em âmbito local, regional ou nacional, que sejam efetivas na solução de questões relativas a alimentação, educação, energia, habitação, meio ambiente, recursos hídricos, renda e saúde (FBB, 2018).

As tecnologias sociais aprovadas são certificadas e passam a pertencer ao banco de tecnologias sociais. Em junho de 2017, por exemplo, foram inscritas 735 iniciativas da América Latina para concorrer ao Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social. Para termos uma ideia do quanto a noção de tecnologia social vem sendo adotada, naquela data já constavam no cadastro do banco 850 iniciativas de tecnologia social (FBB, 2018).

Apesar de ter se passado 17 anos desde a primeira premiação, a participação de projetos com o caráter esportivo pode ser definida como pequena. Ao entrarmos no site do banco de tecnologias sociais da Fundação

¹⁰ Levantamento feito em www.scielo.br

Banco do Brasil¹¹, notamos que não existe uma categoria, nem subcategoria voltada para o esporte. Sendo assim, todos os projetos com cunho esportivos se encaixam na categoria “educação”. Destarte, procuramos os projetos de tecnologia social com caráter esportivo através do uso do termo de busca “esporte”. A primeira tecnologia social com caráter esportivo cadastrada pelo BTS foi logo ao primeiro ano da premiação (2001), chamada “Quem se ama pratica esportes” e desde então, das 850 TS do Banco só oito TS têm como elemento central o esporte.

Assim, tendo como referência o banco de tecnologias sociais, não são muitas as iniciativas de tecnologia social esportiva. Este é um dado contraintuitivo em princípio por várias razões. Segundo Tubino (2007), desde o final dos anos 1990, o esporte passou a ser visto como um direito social, estendendo seu alcance para além da dimensão do esporte de rendimento. Neste contexto, a legislação brasileira, lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 reconhece, em seu artigo 3º, o direito de todos à três dimensões do esporte: o esporte-educação, o esporte-participação e o esporte-rendimento. Observamos ainda que diversos autores têm trabalhado com a hipótese do crescimento de projetos esportivos de caráter social (PECS) como contexto e justificativa de análises (BICKEL; MARQUES; SANTOS, 2011; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015; STIGGER; THOMASSIM, 2013; VIANA; LOVISOLO, 2011). A existência de reconhecimento legal das diferentes dimensões do esporte e a evidência da produção acadêmica sobre esporte e inclusão social dá razoabilidade à hipótese de que a frequência real de projetos esportivos de caráter social é bastante maior do que os projetos identificados no Banco de Tecnologias Sociais. Assim, mesmo de maneira não sistemática, temos elementos para pensar que o ‘termo tecnologia social’ esportiva ainda não se tornou um conceito difundido e de largo uso nas análises sobre projetos esportivos de caráter social.

Uma análise dos projetos de TS com caráter esportivo do BTS indica que os objetivos utilizados pelos autores dos projetos são: Inclusão social,

¹¹ www.tecnologiasocial.fbb.org.br

cidadania através do esporte; diminuição do tempo ócio; vida fora de situação de risco; melhorar o diálogo dos participantes; espírito de equipe; compromisso (FBB, 2018). Todavia, uma análise inicial indica que são escassas as definições operacionais dos objetivos apresentados. Assim, não existem esclarecimentos sobre o que os projetos querem dizer quando falam de ‘inclusão social’, ‘cidadania’ e ‘risco’, por exemplo.

Este não é um dado exatamente surpreendente, uma vez que, no senso comum, é normal atribuir ao esporte valores como cooperação, trabalho em equipe, solidariedade, auto-estima, respeito as regras, disciplina e, vida saudável. Segundo Santos (2008) pode-se conceber o esporte como um instrumento, passível de ser utilizado para diversos fins: ócio e negócio, inclusão e exclusão, alienação e emancipação. O esporte pode promover a educação no seu sentido amplo, que é a mudança de comportamento, mas, como nos lembra Belbenoit (*apud* BETTI, 2003, p.26), o esporte não é educativo *à priori*; é necessário fazer dele “ao mesmo tempo objeto e um meio de educação”.

Assim como o Banco do Brasil, a Petrobrás também passou a direcionar parte de suas políticas de responsabilidade social para o que define como tecnologia social esportiva. Neste contexto, observe-se ainda que a definição de TSE apresentada pela Petrobras (2018)¹², é bastante consistente com as definições de tecnologia social acima apresentadas.

As tecnologias sociais para o esporte educacional são experiências simples, inovadoras e de baixo custo, com a participação coletiva, que representem efetivas soluções de transformação social através do esporte, que possam ser disseminadas e replicadas em diferentes contextos.

¹² Disponível em <http://www.petrobras.com.br/pt/sociedade-e-meio-ambiente/sociedade/politica-de-responsabilidade-social/>. Acessado em 13 de maio de 2018.

Todavia, de maneira particular, a preocupação desta empresa refere-se explicitamente ao que definem como ‘esporte educacional’.¹³

Com base nas classificações acima, o “Tênis Para Todos” poderia vir a ser uma tecnologia social esportiva? Levando em conta que no capítulo seguinte iremos analisar as evidências da contribuição desse projeto para a inclusão social, faremos aqui uma discussão sucinta da questão levantada tendo como referência dados secundários da pesquisa e os critérios que o Instituto de Tecnologia Social usa para classificar as ações sociais.

3.1.1.1 RAZÃO DE SER DA TECNOLOGIA SOCIAL

Como vimos anteriormente, uma primeira categoria instituinte de uma tecnologia social é atender as demandas sociais concretas vividas e identificadas pela população. Para implementação do projeto “Tenis para todos”, não houve um estudo anterior afim de identificar as demandas sociais da população local. A academia foi fundada no bairro antes de surgir a ideia de ser transformada em projeto social. Segundo o Diretor do projeto, isto ocorreu mais por uma iniciativa dele do que por uma demanda que lhe tenha sido apresentada. Assim, este projeto poderia ser identificado com aquilo que o sociólogo Richard Giulianoti (2004) chamou de ‘evangelismo esportivo’ para descrever a disseminação do discurso e das práticas que ressaltam o caráter salvaçãoista do esporte. Nessa visão, o esporte é essencialmente bom e pode ser usado tanto na promoção do bem-estar e de valores socialmente positivos, quanto como remédio, no enfrentamento de problemas sociais.

3.1.1.2 PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

¹³ O termo “esporte educacional” é definido pela Petrobras como uma manifestação do esporte com foco na inclusão social. Sua base é o processo de aprendizado e desenvolvimento integral do ser humano, não apenas a formação do indivíduo como atleta. Ele adapta regras, estruturas, espaços e gestos motores de acordo com as realidades de cada território. Mescla o saber formal, aprendido na escola, com o saber informal, produzido pela comunidade. É uma forma de aprendizagem de valores e conteúdos, onde se pode aprender jogando e jogar aprendendo. Pretende desenvolver habilidades e competências para além do aprendizado das técnicas e gestos motores.

Outra característica de uma tecnologia social é que o processo de tomada de decisão deve ser democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à mobilização e à participação da população. Percebemos em nossa pesquisa, como também será discutido no próximo capítulo, que a população não participa das decisões tomadas no projeto. Os participantes do projeto e suas famílias são como consumidores de um produto ofertado. As decisões sobre a gestão do projeto são centralizadas no proprietário da academia, o que torna difícil caracteriza-lo como uma TS, neste aspecto.

3.1.1.3. PAPEL DA POPULAÇÃO

De acordo com o ITS (2004) para ser uma tecnologia social, deve haver participação, apropriação e aprendizado por parte da população. Como afirmamos anteriormente, o processo de tomada de decisões não envolve os participantes. Assim, as condições de participação das pessoas estão limitadas a uma relação passiva ou de consumo. Desse modo apropriação do projeto, ou seja, a condição de se sentir de alguma maneira capaz de intervir em sua organização e gestão são igualmente limitadas. Por outro lado, sob o prisma do aprendizado técnico, este é um dos pontos que o “Tênis para Todos” consegue se encaixar, pois as crianças e adolescentes dos bairros envolvidos, que tem interesse em participar do projeto, tem essa possibilidade, bem como o aprendizado motor é inegável, se encaixando assim nas categorias que falam sobre a produção de novos conhecimentos a partir da prática.

3.1.1.4 SISTEMÁTICA / CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO / AMPLIAÇÃO DE ESCALA

Outro ponto importante para uma TS é o planejamento, aplicação ou sistematização de conhecimento de forma organizada. Este quesito seria facilmente resolvido, mas ainda é totalmente falho no “Tênis para Todos”. O diretor possui muito conhecimento sobre a modalidade, mas seu ensino é intuitivo, baseado na experiência e na repetição. Como pudemos observar, ele não segue um plano de ensino, plano de aula ou outro método sistemático.

Assim, o conhecimento produzido fica no plano do conhecimento tácito. Não é que não exista transmissão e produção do conhecimento, mas eles ficam no plano da experiência. Como veremos adiante, alguns ex-alunos do “Tênis para Todos” tornaram-se professores de tênis a partir da experiência e conhecimentos práticos adquiridos no projeto. Isto significa que a construção do conhecimento para estar limitada ao saber-fazer, ao conhecimento da prática “tênis”. Mas, não temos dados que nos permitam afirmar que este projeto esportivo de caráter social seja um modelo que gere experiências que permitam sua replicação como um projeto de intervenção direcionado à inclusão social.

Em síntese, parece ser difícil classificar o projeto “Tênis para Todos” como uma tecnologia social esportiva uma vez que ideias-chave da TS como a de apropriação dos processos e produtos pelas populações envolvidas, a interação com a comunidade e o empoderamento da população não fazem parte da concepção e das práticas que orientam o projeto.

De qualquer forma, embora existam superposições conceituais entre os conceitos de inclusão social e tecnologia social (esportiva), isto não quer dizer que este projeto não possa ter efetivamente contribuído para a inclusão social de seus participantes. A análise de seus efeitos para a inclusão social de seus participantes é o objeto do capítulo quatro.

4. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

Este capítulo está dividido em duas etapas. Na primeira, apresentaremos os elementos que caracterizam o método da pesquisa em termos de tipo, abordagem, instrumento e técnicas de análise. Na segunda, apresentaremos a descrição do projeto, dos sujeitos que participaram da pesquisa e dos dados socioeconômicos dos bairros alcançados pelo “Tenis para Todos”.

4.1 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa *ex-post facto*¹⁴, de tipo analítico-descritiva que utiliza métodos quali-quantitativos de inquirição sob

¹⁴ A tradução literal dessa expressão é “a partir do fato passado” (GIL, 2008, p. 49) e sua intenção é averiguar possíveis relações entre uma determinada situação identificada e um acontecimento posterior na percepção das pessoas que vivenciaram a situação. Segundo Fonseca (2002) A principal característica deste tipo de pesquisa é o fato de os dados serem coletados após a ocorrência dos eventos. “A pesquisa ex-post-facto é utilizada quando há impossibilidade de aplicação da pesquisa experimental, pelo fato de nem sempre ser possível manipular as variáveis necessárias para o estudo da causa e do seu efeito” (FONSECA, 2002, p. 32).

a forma de opinião (RICHARDSON, 1999). A amostra adotada é não probabilística de tipo voluntária (LAVILLE; DIONNE, 1999).

4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Inicialmente é válido mais uma vez destacar que o objetivo geral deste trabalho é investigar os efeitos da participação em um PECS para a inclusão social a partir da opinião de seus egressos.

No processo de triagem do local da pesquisa, precisam ser considerados fatores práticos como, por exemplo: o contato com as pessoas que facilitem o acesso, o custo dos deslocamentos e a possibilidade de inserção no local (MOLINA, 2004). Destarte, escolhemos o projeto social “Tênis para Todos” pelo critério de conveniência, pois a pesquisadora já conhecia o projeto e seu dirigente uma vez que treinava na academia de tênis vinculada ao projeto (academia “N Tênis”), bem como também tinha contato de alguns alunos e ex-alunos. Além disto, em uma primeira abordagem, o dirigente se mostrou interessado em participar da pesquisa. Levando em consideração os critérios e ponderações supracitados, especialmente, em virtude do acolhimento e do grau de interesse demonstrado pela instituição, optamos por dar seguimento ao referido processo investigatório no PECS já mencionado.

Após a definição do local, ainda possuíamos uma dúvida relacionada à nossa abordagem. Uma primeira opção seria analisar as falas dos atuais participantes do projeto realizando uma coleta de dados por meio de entrevistas. Todavia, processos de socialização estão ligados a variável ‘tempo’ (McPHERSON, 1986). Segundo Heritage (1999), para os indivíduos, o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais em sua origem. Como consequência, “os objetos para os quais o agente se orienta são ativamente construídos no fluxo da experiência por intermédio de uma série de operações subjetivas” (HERITAGE, 1999, p. 330). Assim, chegamos à conclusão de ser teoricamente mais adequado trabalhar com os ex-participantes do projeto, pois em nossa visão eles teriam melhores condições de avaliar retrospectivamente o que vivenciaram e nos

indicar se sentiram ou não mudança em alguns aspectos de sua vida na perspectiva das categorias de inclusão social adotadas nesta pesquisa.

Em segundo lugar, vale comentar a escolha metodológica do questionário como instrumento de coleta de dados. Como sabemos, as escolhas metodológicas dependem em grande medida do objeto de estudo. Segundo Serge Paugam (2015, p. 55; 64),

O sociólogo poderia igualmente escolher pesquisar por observação participante, por entrevistas semi-diretivas ou ainda pela distribuição de um questionário. Estes diferentes tipos de pesquisa apresentam vantagens e inconvenientes sobre os quais urge ter consciência. **Não existe uma abordagem incondicionalmente superior às outras.** É a razão pela qual urge escolher aquela comandada pelo objeto de estudos e pela problemática elaborada. A escolha prévia do modo de objetivação não é aleatória. Ela é incontornável. [...] Tendo em mente, seja qual for a solução vislumbrada, que a objetividade em sociologia é um processo ou horizonte ao qual se aspira, sem jamais, no entanto, ter-se a certeza de atingi-lo inteiramente (grifo nosso).

Desta maneira, a decisão de aplicar questionários esteve atrelada a 3 razões: [1] A escassez de pesquisas de caráter semelhante no país limita a quantidade de conhecimento prévio sobre o tema. Este fato recomenda o caráter analítico-descritivo da pesquisa; [2] Neste caso, parece fazer sentido a opção de alargamento do número de sujeitos investigados em detrimento de um aprofundamento qualitativo que só seria possível a partir de uma base empírica que evidenciasse a existência de efeitos dos PECS para a inclusão social; [3] O número de egressos do projeto, como veremos adiante, não era tão grande que não fosse possível alcançá-los, nem tão pequeno que um número de entrevistas geraria dados em uma quantidade dificilmente tratável por apenas um pesquisador nos prazos exigidos do mestrado.

4.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

O primeiro momento para elaboração do instrumento foi a construção e análise da matriz analítica (capítulo 1), permitindo formular questões pertinentes aos objetivos do estudo. Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, quatro categorias gerais de inclusão social, segundo Bailey (2005), foram consideradas, sendo elas: espacial, relacional, funcional e poder. Os itens foram construídos a partir da análise dessas categorias buscando expressar em afirmativas cada uma das categorias do referencial teórico.

A partir desses indicadores, foi elaborada uma primeira versão do questionário. Essa versão foi apresentada e discutida com os membros do ARETE, composto, na época, por 3 estudantes de doutorado e 2 de mestrado. Os integrantes responderam e analisaram as questões em relação à clareza redacional do item, pertinência temática, dificuldades de preenchimento, necessidade de ajustes ou supressão de perguntas e organização e sistematização das questões.

Assim, foi desenvolvido um questionário semi-estruturado - onde todas as questões possuíam espaços abertos, para o caso do egresso sentir a necessidade de complementar a resposta da pergunta fechada - e aplicado por via impressa e digital¹⁵. Ao final do questionário ainda incluímos um questionário de classificação econômica (CCEB). A análise dos resultados tendo como referência a classe econômica dos egressos busca compreender um pouco mais sobre o público que o projeto atinge.

O Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) separa as classes da seguinte forma: A, B1, B2, C1, C2, D-E¹⁶. Os questionários foram aplicados no ano de 2016 e estão delimitados a participantes que frequentaram o projeto e saíram entre os anos de 1998, quando o projeto começou, ao ano de 2015.

¹⁵ Apêndice A

¹⁶ Apêndice B

Os dados dos questionários foram submetidos à análise por emparelhamento, como proposto por Laville e Dionne (1999). Segundo os autores, o modelo consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia requer a presença de uma construção teórica sobre a qual o pesquisador possa apoiar-se, verificando, conseqüentemente, se há correspondência com a situação observável. Para tal, utilizamos como principal referência as categorias de inclusão social apresentadas por Bailey (2005). Isto posto, é importante ter presente que a qualidade da organização lógica da coleta de dados pode oferecer uma grande contribuição nos resultados, pois a análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise-interpretação dos conteúdos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

4.4. DESCRIÇÃO DO PROJETO

A academia “N Tênis”, fica localizada no bairro Divino Espírito Santo na cidade de Vila Velha/ES. Seu nome é composto pela letra inicial do proprietário acrescido da modalidade esportiva praticada no local, o Tênis. Desde os anos 1980 a academia já vinha construindo sua história no tênis capixaba, formando equipes para participar de campeonatos.

Em seus primórdios haviam duas maneiras de se treinar naquele ambiente: A primeira era alugando a quadra para jogar com algum conhecido e, a segunda, era se matriculando na aula do professor Netto. Ao final dos anos 1990 surgiu o projeto “Tênis Para Todos” (TPT). No início, o projeto não possuía outros objetivos estabelecidos que não fosse oportunizar a algumas crianças que não possuíam condições de pagar, experimentar a prática do tênis. Todavia, com o passar dos anos, a possibilidade de formação de atletas foi se consolidando na visão do idealizador do projeto, que começou a buscar parcerias privadas a fim de oferecer condições básicas para levar o projeto adiante.

Atualmente, o projeto conta com quatro empresas patrocinadoras, que ajudam com todo material necessário, ou com dinheiro para compra dos

mesmos. O “Tênis Para Todos” atende preferencialmente crianças e jovens da comunidade em que está inserido - Divino Espírito Santo -, bem como dos bairros adjacentes – Cristovão Colombo, Itapoã, Boa Vista I e Boa Vista II -, ofertando vivências e treinamentos no esporte nos turnos matutino e vespertino.

O horário de funcionamento da academia é das 06 às 22horas, mas os horários do projeto são mais limitados. Os alunos da manhã têm aula de 09 às 11 horas, enquanto os alunos da tarde têm aulas de 15 às 17horas e 30 min. A única ressalva nessa lógica temporal fica por conta do clima, podendo os dias e horários serem alterados em função do clima, pois as quadras não são cobertas.

Figura 1- Academia “N Tênis” vista aérea.



No que concerne à estrutura física, a academia dispõe atualmente de três quadras de *har tru*¹⁷ com arquibancadas – iluminadas, porém sem cobertura, uma sala da direção, dois banheiros – feminino e masculino – sala dos materiais, pátio externo, estacionamento. Todos os ambientes da academia, bem como os materiais, são utilizados pelo projeto.

A estrutura humana do projeto, segundo o seu próprio diretor, é formada por 3 profissionais, os quais são responsáveis por cuidar dos 50 alunos com idades a partir de 05 anos de idade que o projeto recebe diariamente.

Figura 2- Turma infantil matutina.



Através da minha presença como atleta da academia, já possuía diversas informações e percepções sobre o projeto, pois convivia com ele, apesar de nunca ter feito nenhuma observação formal anteriormente.

¹⁷ *Har tru* - piso quase inexistente nas quadras de tênis no Brasil, é feito com pó de brita. A quadra de *har tru* é considerada uma quadra com superfície lenta assim como o saibro e o pó de tijolo. Leva o nome de quadra lenta, pois os materiais utilizados geram maior atrito com a bolinha de tênis, a fazendo travar ao bater no chão e quicar mais alto, diferente das quadras rápidas (cimento, carpete, emborrachada ou grama) (FONTOURA, 2003).

Segundo seu projeto, o TPT pretende educar *pelo* esporte e *para* o esporte. As aulas são dadas em formato de treinamento e, portanto, não existe muito espaço para o lúdico, mas isso não aparenta ser um problema para os indivíduos participantes. É perceptível no discurso dos alunos e do diretor o enfoque na disciplina, o que distancia este projeto das conclusões que Zaluar (1994) obteve com os projetos investigados em sua pesquisa. Para essa autora embora houvesse a preocupação em ocupar as crianças e jovens com o intuito de “tirá-las da rua”, não havia um enfoque na disciplina (ZALUAR, 1994).

4.5 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

A palavra ‘egresso’¹⁸ é uma indicação de que uma pessoa frequentou um curso e se afastou após conclusão. Nosso trabalho buscou entrar em contato com essas pessoas afastadas do projeto para a realização da investigação.

Em um primeiro contato analisamos os arquivos do Projeto e notamos uma precariedade nos registros. Foram contabilizados 60 alunos cadastrados sendo que somente 42 eram egressos e os outros 18 ainda freqüentavam o projeto. Outro fato importante de se ressaltar, é que todos os nomes cadastrados nos registros frequentaram o projeto por mais de três anos, ou seja, não existia cadastro de sujeitos que frequentaram o projeto apenas por dois anos, ou menos que isso. Este pode ser um dos motivos do cadastro ser tão pequeno, tendo em vista que eles divulgam 70 vagas por ano. Este fato também influencia diretamente em nossos resultados, considerando que, se

¹⁸ Segundo Houaiss (2001) egresso é definido como a pessoa “1. Que se retirou, que se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade. 2. Que não mais pertence a um grupo” (HOUAISS, 2001, p.1104).

um indivíduo se dispõe a treinar no mesmo lugar por mais de três anos, presume-se que ele goste, ou que o projeto o satisfaça, qualquer problema criado em fase de adaptação, não pode ser captado em nossas entrevistas, já que não temos os nomes ou arquivos dos que passaram rapidamente pela “N tênis”.

O cadastramento dos participantes é realizado constando nome, data de nascimento e a série que o aluno está cursando no momento da inscrição, nome e endereço da escola, além da apresentação de uma declaração escolar a fim de comprovar sua matrícula em uma rede de ensino. O projeto só possui esses dados de cada indivíduo. Desta forma, para que conseguíssemos entrar em contato com os egressos, primeiro fomos às escolas para obter os dados de contato dos alunos ou ex-alunos que estudavam ali e participaram do projeto. No entanto, nenhuma escola foi autorizada a dar acesso aos dados sem a aquiescência da Secretaria Estadual de Educação. Sendo assim, enviamos vários e-mails e telefonamos várias vezes para a Secretaria, mas não obtivemos respostas satisfatórias.

Isto posto, encontramos nas redes sociais o caminho mais eficaz de entrar em contato com esses indivíduos. A escolha do Facebook¹⁹ como a rede social de contato se deu graças a grande popularidade da plataforma no Brasil.

Dos 42 egressos, conseguimos entrar em contato com 29, sendo que 22 (52,3% do total) responderam o questionário. Como já exposto anteriormente a pesquisadora conhecia alguns dos participantes e egressos do projeto, percebemos este fato como um grande facilitador para que houvesse um

¹⁹ Segundo Buffardi e Campbell (2008), o Facebook pode ser definido como um website, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores. No essencial, a experiência do Facebook permite que os utilizadores se envolvam em três tipos de atividades: publicar informação pessoal relevante numa página individual com o seu perfil, ligar-se a outros utilizadores e criar listas de amigos, e interagir com outros utilizadores. E na definição do próprio website o Facebook tem como missão oferecer às pessoas o poder da partilha, tornando o mundo mais aberto e interligado (Facebook, 2013a).

grande número de questionários respondidos na pesquisa e também como um estímulo para respostas detalhadas nas partes abertas do questionário.

Para um entendimento adequado sobre a pesquisa é relevante compreender primeiro os seus sujeitos.

Tabela 2 – Caracterização dos egressos por sexo²⁰ e idade.

Sexo	Idade												Total
	30	26	24	23	22	21	20	19	16	14	13	12	
Feminino	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2	1	7
Masculino	2	1	1	3	1	2	1	2	1	1	0	0	15
Total	2	1	2	4	1	3	2	2	1	1	2	1	22

Dos 22 respondentes sete eram do sexo feminino (31,8%) e os outros 15 do sexo masculino (68,2%). Como o número de respondentes foi pequeno não vimos a possibilidade de comparar as diferentes respostas de acordo com o sexo, porém para caracterização dos sujeitos ressaltamos a importância em destacar que ambos os sexos responderam os questionários. As idades dos

²⁰ De acordo com Olinto (1998) Gênero é um conceito das Ciências Sociais surgido nos anos 70, relativo à construção social do sexo. Significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres. O uso do termo gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos (OLINTO, 1998, p.162), destarte, utilizamos nesta pesquisa somente a classificação biológica.

sujeitos variam de 12 anos até 30 anos, havendo uma grande dispersão de frequência por idade entre os respondentes.

Uma vez que um dos objetivos do Projeto TPT era atender crianças e jovens em situação de exclusão social e que uma das categorias de inclusão social é a *espacia*²¹, era importante investigar a classe econômica do o público-alvo do projeto. Para a determinação da classe econômica dos egressos foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil 2015 (CCEB) desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP²² (apêndice B).

O CCEB é um indicador com validade estatística estabelecida e é baseado na pesquisa de orçamento familiar do IBGE, com atualizações periódicas²³. Este critério não trabalha com a noção de renda uma vez que ela “não é um estimador eficiente de nível socioeconômico” (ABEP, 2015, p. 3). Além disso, “o CCEB, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos” (ABEP, 2015, p. 6). Em síntese, o CCEB classifica os indivíduos em classes econômicas baseado em 3 grupos de dados: propriedade de bens de consumo, grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos (água tratada e pavimentação do logradouro da residência).

Como podemos ver na Tabela 2, nove egressos (41%) pertencem às classes C1 e C2, 11 egressos (50%) pertencem às classes B1 e B2 e, dois deles (9%) se encaixam na classificação econômica como classe A.

Tabela 3- Caracterização dos egressos por classes econômicas

Classes	Nº de egressos
A	02
B1	05
B2	06

²¹ Diminuição das distâncias sociais e econômicas

²² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 10/11/2017.

²³ A versão 2018 está disponível desde 16 de abril no endereço eletrônico acima indicado.

C1	05
C2	04
D-E	0
Total	22

Sendo esse tópico apenas para descrição dos sujeitos, iremos dialogar no próximo capítulo sobre o significado da classificação econômica dos egressos para a inclusão social.

4.6 DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ENVOLVIDOS

Segundo o último censo do IBGE (2010) a cidade de Vila Velha possui 414.586 habitantes, sendo a 1ª cidade do Estado em população. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,2 salários mínimos, situando o município em 11º no ranking do estado e em 1176º entre os 5570 municípios do país. 29,7% da população têm o rendimento nominal mensal²⁴ per capita de até ½ salário mínimo. Nesse quesito Vila Velha se enquadra em penúltimo no ranking do Espírito Santo. Analisando esses dados observa-se que um terço da população local recebe um quarto, ou menos, da renda média municipal, o que indica o grau de pobreza de parte significativa da população da cidade.

Vila Velha dispõe de 92 bairros e a fim de entendermos melhor o bairro onde o projeto está situado e os bairros vizinhos que ele atende, iremos trazer alguns dados do documento que a Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão²⁵ apresentou em 2013 a respeito do perfil socioeconômico por bairros.

Para a elaboração do documento foram utilizados os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em seu último censo de 2010, e dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Secretaria

²⁴ – Considera todos os rendimentos (ex: salário, aluguéis, juros de aplicação, etc.)

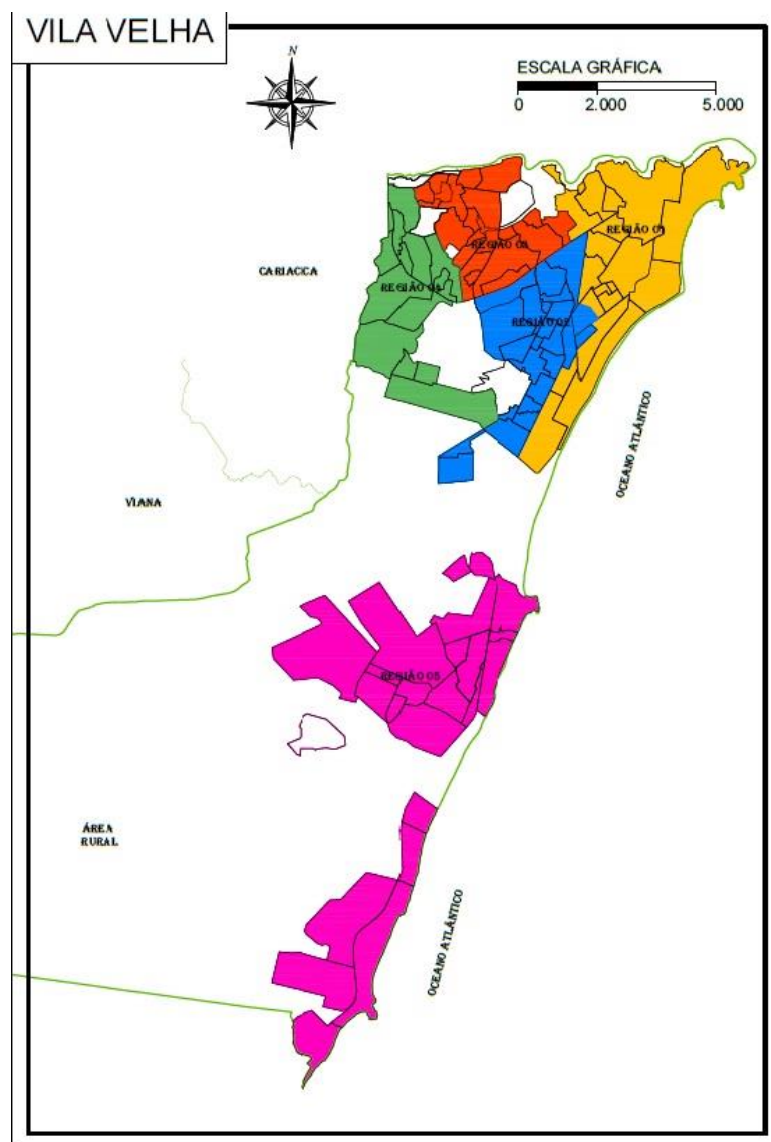
²⁵ SEMPLA

Municipal de Saúde – SEMSA e Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, coletados no site da Prefeitura Municipal de Vila Velha (MACHADO, 2013, p.07)

Vila Velha foi dividida em cinco regiões, sendo: Região 1 a área do centro da cidade, Região 2 Grande Ibes, Região 3 Grande Aribiri, Região 4 Grande Cobilândia e Região 5 Grande Jucu (Figura 3).

A região 1 representa a região central da cidade e engloba os seguintes bairros: **Boa Vista I, Boa Vista II**, Centro, Coqueiral de Itaparica, **Cristóvão Colombo, Divino Espírito Santo**, Glória, Ilha dos Ayres, **Itapuã**, Jaburuna, Jockey de Itaparica, Olaria, Praia da Costa, Praia das Gaivotas, Praia de Itaparica, Residencial Itaparica, Soteco e Vista da Penha.

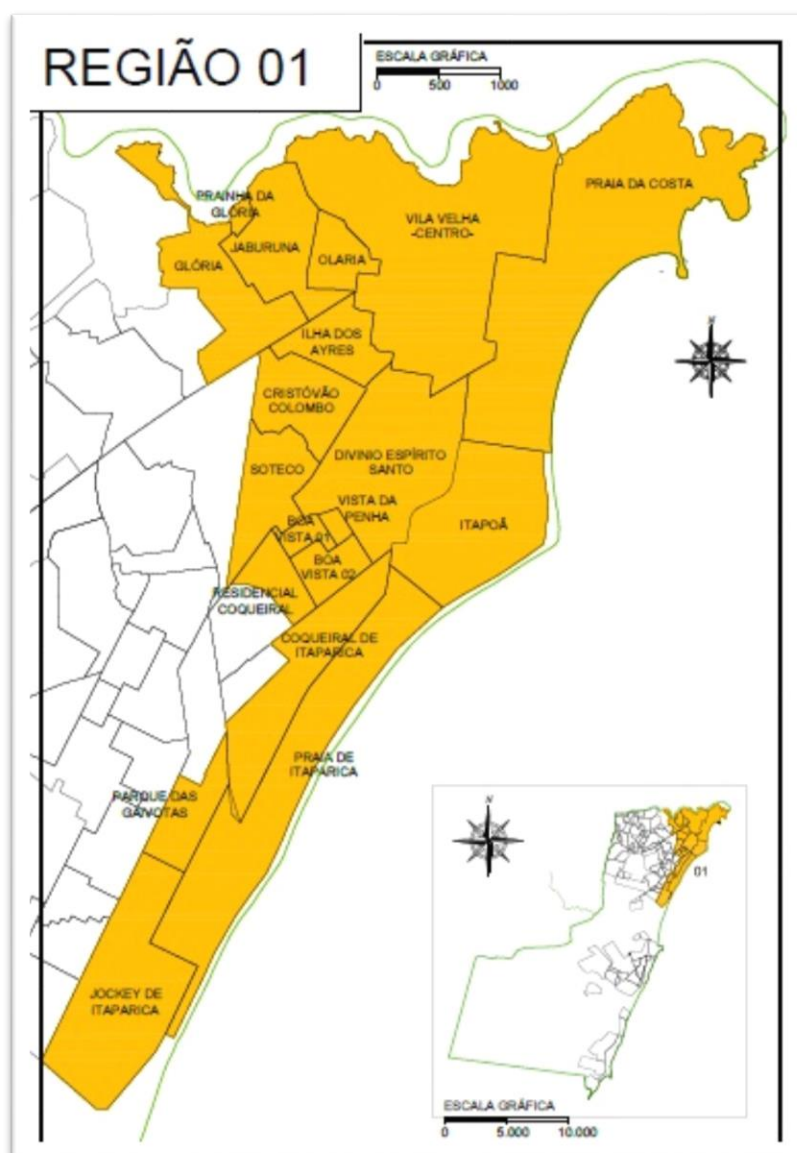
Figura 3- Mapa de Vila Velha dividido em regiões



Fonte: (MACHADO, 2013)

Desta forma, tanto o bairro sede do projeto, quanto os outros bairros citados como preferenciais para o atendimento se encontram nessa região central (Figura 4).

Figura 4- Mapa da região Central da cidade de Vila Velha



Fonte: (MACHADO, 2013)

O salário mínimo no Brasil no momento da pesquisa era de 937 reais e como já indicamos, o salário médio mensal dos trabalhadores formais de Vila Velha é de 2,2 salários mínimos (R\$2.061,40). Essa média, porém, é bem distante da renda nominal mensal individual que é apresentada nos dados sobre os bairros de Vila Velha, principalmente quando olhamos para a região central onde se localiza os bairros de interesse de nossa pesquisa.

O bairro Divino Espírito Santo onde encontra-se a sede do projeto tem como média de renda nominal mensal de R\$1.156,94 por pessoa, os bairros adjacentes Boa vista II e Cristóvão Colombo seguem na mesma média. A

maior diferença se encontra no bairro Boa Vista I, em que a média de renda nominal mensal é de R\$899,30, valor inclusive abaixo do salário mínimo. Do lado oposto, encontra-se Itapuã onde a média de renda nominal mensal é R\$3.329,89 ou seja, mais de 3,5 salários mínimos.

Essa disparidade financeira entre os bairros que o projeto abraça indica que a divisão geográfica do município não corresponde a uma isomorfia de classe econômica. Este ponto pode ser uma das explicações do por que existem jovens de “classe A” como também jovens de “classe C2” sendo atendidos pelo projeto, tendo em vista que o projeto é aberto a todos os bairros citados acima. Outros fatores que podem ocasionar a diferença de classes pertencentes ao projeto serão discutidos um pouco mais adiante.

5. O PROJETO “TENIS PARA TODOS”: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Optamos por organizar este capítulo a partir dos quatro eixos centrais de análise-interpretação, dentro das categorias de inclusão social definidas por Bailey (2005, p. 76), a saber:

Espacial: A inclusão social materializa-se no estreitamento das distâncias sociais e econômicas;

Relacional: A inclusão social se define em termos de um senso de pertencimento e aceitação;

Funcional: A inclusão social está relacionada a ampliação do conhecimento, de habilidades e da compreensão;

Poder: A inclusão social configure-se na mudança no locus de controle.

Como vimos anteriormente, esta distinção em categorias é arbitrária (na verdade, categorias são sempre distinções arbitrárias do ‘mundo da vida’ para fins de análise) e não elide a possibilidade de que as áreas de cada uma dessas categorias se sobreponham na experiência concreta da vida das pessoas. Porém mesmo possuindo limitações, consideramos essas categorias como uma ferramenta intelectual significativa para a pesquisa.

5.1 INCLUSÃO ESPACIAL

Na categoria *espacial* buscamos entender a contribuição do projeto “Tênis para Todos” para a inclusão social numa perspectiva da diminuição das distâncias socioeconômicas.

Os dados retirados desses questionários nos permitiram perceber que os egressos do projeto se distribuem da classe econômica A à classe econômica

C2²⁶. Mesmo que os pertencentes a “classe A” não sejam prioridade do projeto, nem maioria, eles também são incluídos como participantes nas fichas de cadastro, algo que diverge da proposta do projeto, que demonstra em sua apresentação, uma preocupação em auxiliar pessoas de baixa renda “Apresentamos, a seguir, proposta de melhoria da qualidade de vida de crianças de baixa renda, tendo como agente desta mudança o Desporto Olímpico Tênis” (Neto, 2016).

Como não foi determinada a classe econômica dos respondentes na época em que os mesmos frequentavam o TPT, torna-se difícil neste momento afirmar se estes indivíduos realmente estavam fora do escopo do projeto, ou se este resultado é produto de mobilidade social ascendente. No entanto, duas perguntas interligadas no questionário nos ajudam a ter uma visão sobre esta circunstância: “6. Após a entrada no Projeto você considera que a condição econômica da sua família melhorou? Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?” Os dois alunos do projeto classificados pelo CCEB como “classe A” afirmam que a situação financeira de suas famílias melhorou pouco após a entrada no projeto e nenhum dos dois vê relação do projeto com esse fato. Isto indica que a classificação econômica atual não possui nenhuma relação objetiva e causal com a participação no TPT.

De qualquer forma, podemos observar que nenhum dos egressos encontra-se nas camadas econômicas mais desfavorecidas da nossa sociedade (D e E), e 59% dos egressos ocupam os estratos economicamente mais elevados do critério (A, B1 e B2). Neste contexto, ainda que possam ter ocorrido erros de classificação por erro de preenchimento ou estimativa – já que o CCEB não se presta a análises individuais - podemos dizer que o perfil econômico dos respondentes se concentra entre as camadas econômicas médias (B1, B2, C1 e C2), o que indica que não atinge, de fato, os jovens de baixa renda que eram objetivo do projeto.

²⁶ Na Tabela 3 estão expostos os dados coletados em nossa pesquisa, contendo a classe econômica e quantos egressos são pertencentes a ela.

Interpretamos ser importante essa adesão do projeto por pessoas de diferentes classes para que haja um caminho de inclusão a partir da noção de estreitamento das distâncias sociais e econômicas através da convivência. É claro que uma *efetiva* inclusão social econômica implica na diminuição da diferença de renda e da distância entre as classes econômicas, mas para Bailey (2005, p. 76) “reunir indivíduos de diferentes origens sociais e econômicas em atividades de interesse compartilhado” é uma “pista”²⁷ do que deve caracterizar um PECS que efetivamente contribua para a inclusão social.

Como é óbvio, não temos condições de comparar e avaliar objetivamente os eventuais efeitos do projeto para a melhoria de classe econômica dos participantes. Metade dos egressos que participaram da pesquisa (n=11) reconhece uma melhora econômica deles e de suas famílias desde que entraram no projeto. Todavia neste conjunto, apenas quatro (18% do total de respondentes) atribuem ao fato de terem participado do “Tênis Para Todos” essa melhora econômica.

Nuzman (2007) reforça que o esporte da forma que é enxergado nos projetos sociais, vinculado a melhoria de vida dos praticantes, deveria ter como fruto a ascensão social do jovem, pela educação, mesmo que ele não chegue a ser um atleta de alto rendimento, o caminho mais vislumbrado quando se começa a praticar um esporte e se tem potencial. Desta forma, a mobilidade social ascendente, a nosso ver, significa uma melhora econômica gerada através da participação do projeto, mesmo que indiretamente.

Ao responder a pergunta 11 do questionário, “Caso você trabalhe, você acha que por causa de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido no trabalho? Por quê?”, dois egressos afirmaram que graças ao projeto hoje eles trabalham diretamente com o tênis, por isso eles enxergam o projeto como mediador dessa melhora econômica na renda familiar:

²⁷ ‘Clue’ no original.

Como obtive várias conquistas e acabei chegando na elite do tênis capixaba isso ajudou na minha profissão, já que fiz Educação Física para me tornar professor de tênis, esse reconhecimento profissional no tênis do estado me ajudou a chegar onde me encontro hoje (EGRESSO 10).

“Hoje trabalho com o tênis, e o esporte me trouxe várias oportunidades que eu não esperava ter” (EGRESSO 20). Além dos dois egressos que estão diretamente ligados ao esporte hoje em dia, mais um indivíduo destacou que seu emprego atual é graças a participação no projeto, mesmo que a profissão não esteja ligada ao esporte:

Sim, pois o trabalho que eu arrumei na época, foi porque de uma pessoa que conheci no projeto, ele treinava pagando e como eu era bom, as vezes batia bola com ele. Ele gostou de mim e me chamou pra trabalhar com ele, o Neto me indicou também, porque sempre fui esforçado e comprometido. Até hoje trabalho com ele (EGRESSO 11).

Assim, dos quatro respondentes que atribuíram ao TPT uma razão para sua melhora de renda, três estão bastante justificados.

Desse modo, mesmo que poucos egressos tenham sentido os efeitos do projeto nessa parte de suas vidas temos elementos para pensar que o projeto analisado teve uma contribuição importante num estreitamento das distâncias espaciais (simbólicas) entre indivíduos de classes econômicas diferentes.

Outro ponto importante reside nas evidências de que pode haver uma associação ou vinculação entre a dimensão *espacial* e a dimensão *funcional* da inclusão social.

Uma vez que o nível de escolarização é um componente na determinação da classe econômica e, portanto, para a inclusão espacial, parece importante examinar o nível de escolaridade dos egressos. Estudos realizados por Guedes (2006) afirmam que todos os projetos por ele estudados

se colocam na posição de complementaridade à educação escolar formal. Nesse contexto, uma regra que se tornou bem frequente nos projetos por ela estudados é que são inscritas apenas as crianças e adolescentes que estiverem matriculadas na escola. Este requisito básico para entrada e permanência nos projetos vem demonstrar a preocupação dos organizadores e gestores dessas ações em criar um vínculo com a educação.

Bem como nos estudos realizados por Guedes (2006), o TPT também possui como norma só permitir a matrícula mediante a apresentação de uma declaração de matrícula da escola, o que fez com que alguns atletas se mantivessem estudando para manterem-se no TPT. Essa vinculação não formal e indireta entre o TPT e o sistema escolar também passava pela exigência relatada por alguns egressos de ter que mostrar o boletim no projeto, para comprovar que suas notas estavam boas se quisessem participar de alguma competição. Isto nos permite pensar num impacto importante, ainda que indireto, do TPT para a dimensão *funcional* da inclusão social.

Assim, a partir dos dados levantados, temos elementos para pensar que a contribuição do projeto em análise para o processo de inclusão social numa perspectiva *espacial* (socioeconômica) deve ser considerado com bastante cautela e de maneira efetivamente limitada.

Ainda que mais dados seriam necessários para compreender se as habilidades sociais e valores orientadores necessários para a prática do esporte se manifestam também em outras esferas da vida em sociedade desses jovens, como veremos a seguir, temos razões para pensar na existência de um efeito socioeconômico positivo para a vida em sociedade.

5.2 INCLUSÃO RELACIONAL

A categoria *relacional* apontada por Bailey (2005), nos indica que a inclusão social também acontece se há um sentimento de pertencimento e

aceitação²⁸. Enxergamos como pertencente a essa categoria a relação do egresso com qualquer grupo de convívio que ele possua agora ou possuía e que foi positivamente afetada pela participação no TPT. Sendo assim, fizemos quatro perguntas para saber se essas relações haviam mudado ou não nas famílias, nos bairros, com amigos e na escola:

Tabela 4- Análise do questionário sobre dimensão relacional de inclusão social

Após a entrada no Projeto a sua relação com sua família melhorou		
Muito	Pouco	Não
13	9	0
Após a entrada no Projeto a relação com as pessoas de sua comunidade / bairro melhorou		
Muito	Pouco	Não
15	3	4
Após a entrada no Projeto você ampliou seu número de amigos		
Muito	Pouco	Não
9	13	0
Depois de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido na escola		
Muito	Pouco	Não
22	0	0

Segundo os dados obtidos é possível perceber que para a maioria dos egressos a relação que eles possuíam com a família melhorou muito após a

²⁸ “Oferecendo um senso de pertencimento à um time, clube ou a um programa” (BAILEY, 2005, p.76).

entrada no projeto, o que se deu por diversos motivos. Mesmo possuindo diferenças nas respostas assinaladas (melhorou muito, melhorou pouco) é notória a evidência nos discursos feitos por eles, que as cobranças e posturas de dentro do projeto ajudavam a ter os mesmos comportamentos fora daquele ambiente. Segundo o “Egresso 4” o projeto não insere apenas o atleta, mas sim toda a família, permitindo maior tempo de interação. Os pais frequentam a academia, assistem os treinos, vão aos campeonatos e algumas vezes acontecem churrascos com alunos e pais para confraternização. Segundo o “Egresso 11”, os efeitos do projeto na sua família vão muito além da simples interação:

Eu era um garoto nervoso, brigava muito com meus irmãos. No projeto aprendi a respeitá-los e eles a mim, isso nos uniu mais, todos os meus irmãos faziam parte. Nosso pai não era muito presente como devia ser, porque ele trabalhava fora durante a semana e retornava final de semana, com isso nossa mãe nos criou e educou a maior parte do tempo sozinha, e tinha o tempo que passávamos no projeto. O professor Neto foi e continua sendo como um pai para nós, porque lá não só aprendemos a jogar tênis. Também aprendemos a respeitar mais as pessoas, ser honesto, trabalhar em equipe, ser educado (EGRESSO 11).

Esses dados corroboram um discurso muito presente de que a afetividade surge como o elemento principal no processo de inclusão social, deixando muitas vezes em segundo plano a possibilidade de inclusão por meio da construção de conhecimentos e habilidades necessários à inclusão via profissionalização (Vianna e Lovisolo, 2011, p.289).

Tais resultados são semelhantes aqueles encontrados pela antropóloga Alba Zaluar em seu clássico “Cidadãos não vão ao Paraíso” (1994). Segundo as pesquisas da autora, cerca de 70% dos entrevistados disseram que além de mais animadas, mais dispostas e mais ativas, as crianças tornaram-se mais responsáveis; isto é, “adquiriram uma experiência social mais ampla que

incluía, necessariamente, o outro como alguém a ser tratado” (Zaluar, 1994, p.63), ou seja, tornaram-se seres mais sociáveis. Também encontramos relatos parecidos em nossa pesquisa. O “egresso 19” acredita que com a entrada no projeto sua relação com seu pai tenha melhorado, uma vez que o pai enxergava o tênis como uma responsabilidade. Ele relata que seu pai passou a ter mais confiança e respeitar suas escolhas, pois o via amadurecendo.

Esse amadurecimento e esse respeito pelas outras pessoas não ficou só no âmbito familiar. Para a maioria dos egressos a relação com as pessoas do seu bairro também melhorou.

No bairro ninguém deixa roubarem o projeto, tem essa regra, porque sabem que é bom pra gente, que ajuda muita criança (EGRESSO 20).

Além desse reconhecimento de dentro do bairro e pelos moradores dos bairros vizinhos, alguns egressos também descrevem uma visão de fora das áreas atingidas pelo PECS.

Em várias reportagens de jornais e revistas o projeto no bairro é citado como um meio das crianças saírem das ruas violentas do bairro, como é reconhecido, e elas acabam encontrando um meio de serem reconhecidas, ao menos, estadualmente pelo esporte. Eu comecei a ir no projeto depois que meu pai viu uma dessas reportagens, mesmo não sendo do meu bairro, ele achou que tênis poderia ser um bom esporte para mim e gostou das coisas ditas no jornal (EGRESSO 15).

Tendo em vista que o projeto prioritariamente atende os bairros Divino Espírito Santo (onde fica localizado) e os bairros vizinhos de São Cristovão, Itapoã e Boa Vista, as pessoas que frequentam o projeto e moram nesses bairros também frequentam outros espaços em comum.

Fiz vários amigos frequentando o projeto e muitos deles eram do meu bairro, então quando saíamos da academia, a gente ficava brincando na rua e sempre aparecia mais gente do bairro pra brincar também. Conheci quase o bairro todo (EGRESSO 10).

Os egressos que moravam em algum bairro não inserido no escopo do projeto, disseram ser visível nas pessoas que vivem próximas a academia uma melhora na relação com a comunidade. Para eles, no entanto, isso não fazia diferença, pois acabavam ficando pouco em seu bairro residencial. Ou seja, esta melhora na relação de pertencimento parece estar vinculada especialmente ao número de praticantes que vivem no bairro e que portanto, podem criar outros contatos e vinculações paralelos ao projeto esportivo.

Nas escolas os discursos já se encaminharam para outro lado. Todos disseram ser mais reconhecidos no ambiente escolar, alguns mais, outros menos, mas todos notaram diferença e viram uma ligação com o fato de frequentarem o projeto, por diversos motivos. Os egressos que expressaram ter sentido maior diferença foram os que chegaram a participar de campeonatos externos, e às vezes saiam até em jornais: “Devido ao projeto aparecer constantemente nos veículos de comunicação, sendo eu um dos expoentes, aumentou sim o reconhecimento na escola” (EGRESSO 4).

Lá na escola eles sabiam que eu viajava pra competir às vezes, não é sempre que temos essa chance. Ganhar títulos em um esporte caro? Muita gente começou a me admirar. Sabe quando você joga bem futsal e vira uma celebridade na escola, só por ser o melhor na educação física? Eu nem precisava jogar os outros esportes bem, eu era bom em um esporte diferente, as pessoas respeitavam (EGRESSO 6).

Nunca fui de espalhar que eu jogava tênis, mas, querendo ou não, as pessoas mais próximas a mim sabiam que eu participava de campeonato às

vezes e que eu treinava o dia todo fora da escola. E isso acaba se espalhando, muita gente se interessa (EGRESSO 19).

Para a maioria, o fato de frequentar as escolas próximas ao projeto influenciava. “Tem gente no tênis que também é da minha escola, e por isso passei a ter mais conhecidos lá” (EGRESSO 5). Essa foi uma das respostas mais frequentes, além do fato de eles criarem um vínculo de equipe. “A gente fazia parte de uma equipe e tínhamos muitos amigos e com um tempo passamos a ficar conhecido por meio do esporte e na escola também” (EGRESSO 13).

Pela interpretação das respostas do questionário, fica clara a evidência de que o número de amigos, ou conhecidos dos indivíduos participantes da pesquisa, passou a aumentar na época em que frequentavam o projeto. Por este motivo, não foi surpreendente obter um elevado grau de concordância quando perguntamos especificamente sobre esse assunto. “Ao inserir pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, o projeto permite uma integração que não seria possível senão por ele, ampliando dessa forma o meu número de amigos” (EGRESSO 4) Como visto na fala anterior, na visão de alguns seria impossível o convívio com as diferentes classes sociais sem ser pelo projeto; e esse é um fato bem marcante na fala de vários egressos.

Conheci muitas pessoas boas que participavam do projeto que não tinham condições de pagar para treinar, muitos não tinham nem um tênis e algumas pessoas tinham condições excelentes. Eu mesmo já passei várias dificuldades financeiras, mas lá ninguém nunca me olhou com deboche, me olhavam como o bom jogador que eu era e ainda sou. Fiz amizades que duram até hoje de ambas as condições. Aprendemos a respeitar as diferenças sociais (EGRESSO 11)

Os depoimentos apontam para uma compreensão do motivo de haver respeito mútuo, facilitando um convívio e a possibilidade de surgir amizades. Tais dados corroboram achados de pesquisa feita por La Taille (2006) que indicam que os “amigos” são a segunda principal fonte de influência de valores e comportamentos para os jovens, perdendo apenas para os “pais”.

Mesmo aqueles que já saíram há mais tempo do TPT (4 anos, na época da coleta de dados) afirmam manter amizades relacionadas ao projeto Tênis para Todos. “Meus melhores amigos até hoje são do projeto, amigos que sei que irei levar pra vida inteira [sic]” (Egresso 19).

Para alguns respondentes, é possível existir uma ligação entre o esporte e o desenvolvimento de habilidades de convívio social. “Através do projeto aprendi a lidar melhor com as pessoas, aprendi a ter muita humildade e disciplina, e isso foi fazendo com que eu amadurecesse e as pessoas gostassem mais de mim, gerando novas amizades” (Egresso 2).

Entendemos que o esporte pode criar também um espaço de encontro entre as pessoas que se reúnem tanto para aprender e experimentar suas habilidades, quanto para conhecer os outros e a si mesmo. Tal fato resulta em uma ampliação do horizonte social dos jovens que acabam saindo do círculo familiar mais estreito, da rede de vizinhos mais próximo, da sua rua ou praça para o bairro, ou seja, de redes de sociabilidade que vão integrá-los à cidade. É interessante perceber que quando conseguem participar das competições, eles vão do seu bairro para os outros núcleos da cidade e, mais raramente, para outros estados do Brasil. Segundo Zaluar (1994), essa participação em círculos cada vez mais amplos de pessoas aumenta o ritmo e a oportunidade de aprendizagem do próprio esporte, além da possibilidade de maior integração com pessoas de diferentes padrões sociais. “Os torneios eram também momentos de estender ainda mais o círculo de relações e concretizar a solidariedade com a equipe e realizar o espírito coletivo” (ZALUAR, 1994, P.72).

Apesar de no questionário aplicado nos egressos não conter nenhuma pergunta referente a participação nos campeonatos, segundo o diretor do projeto, mesmo o tênis sendo um esporte prioritariamente de caráter individual, os alunos da academia “N tênis”, participantes do projeto ou não, vão com a mesma camisa e assistem aos jogos uns dos outros, torcendo da maneira que convém no esporte. Neste quesito, o tênis é um esporte totalmente diferente dos esportes de massa que formam torcidas cantarolando durante os jogos; assiste-se ao jogo sentado e em silêncio absoluto, somente quando há um ponto bonito na partida é que os aplausos e leves comemorações acontecem, podendo ser ou não destinado à pessoa pela qual se está torcendo. Neste contexto, a formação de uma plateia de conhecedores que seja capaz de apreciar a técnica dos jogadores empenhados na disputa, mesmo quando não pertencem ao time pelo qual se torce, também é uma forma de construção de um senso de pertencimento.

5.3 INCLUSÃO FUNCIONAL

A categoria de inclusão social *funcional* engloba um campo onde a inclusão social relaciona-se com o complemento de conhecimentos, habilidades e compreensões, “fornecendo oportunidades para o desenvolvimento habilidades e competências de valor” (BAILEY, 2005, p.77).

Como é óbvio, a própria realização do aprendizado e da prática do tênis significa uma forma de inclusão social. O aprendizado de uma prática esportiva e seus saberes são em si mesmo uma forma de diminuir as distâncias sócio-culturais entre aqueles que sabem e os que não sabem. No caso específico do tênis isto parece ser ainda mais evidente em face da associação que se faz entre este esporte e as formas de distinção social. Porém, aprender e dominar um esporte não significa apenas dominar os seus fazeres físicos, técnicos e táticos, mas também os seus valores técnicos, éticos e estéticos (LOVISOLO, 1995). Ou, como definiram Stegeman e Janssens (2004, p. 16), conhecimentos e *insights* sobre o esporte, valores do esporte e competências sociais.

Isto significa que a inclusão social de tipo *funcional* não se limita a reversão da exclusão do domínio da técnica, mas o acesso a todo um conjunto de apreciações e compreensões novos que definem uma ideia do jogo e de como atuar nesse contexto.

O esporte não está excluído de influências externas e não é livre de mudanças junto com a sociedade, sendo assim os esportes não estão envoltos em uma proteção, vivendo em um mundo separado, portanto, os valores intrínsecos bem como os extrínsecos transitam do esporte para outros contextos e também existe um fluxo contrário, percebendo como uma circularidade. Entretanto, a análise da opinião dos egressos sobre os efeitos do projeto TPT para a dimensão funcional da inclusão social foi feita levando em consideração uma distinção entre valores intrínsecos e valores extrínsecos do esporte (BREIVIK, 1998; STEENBERGEN; TAMBOER, 1998) e “os sentidos que os sujeitos lhe conferem” (STIGGER; THOMASSIM, 2013, p.09).

Os valores extrínsecos definem-se a partir da visão do esporte como um meio para a realização de outros objetivos (p. ex.: integração social, promoção da saúde), enquanto, os valores intrínsecos estão ligados a própria prática esportiva (p. ex.: fair play, domínio da técnica, diversão). Tal distinção, porém não anula a noção de circularidade entre valores do esporte e valores no esporte, estando, pelo contrário, contida naquilo que Steenbergen e Tamboer chamaram de ‘duplo caráter’ do esporte.

Apesar de não possuir no questionário uma pergunta fechada diretamente a respeito de valores é perceptível na resposta dos egressos que os valores sempre caminham no discurso junto ao esporte. Em várias falas é possível perceber indicações de que o aprender o tênis foi também um aprender sobre valores intrínsecos e valores extrínsecos ao esporte. “Aprendi a respeitar os professores” (Egresso 11). “Aprendi a dar apoio e ajudar a levantar durante uma dura derrota (queda) e a estar lá para qualquer que seja a vitória a se comemorar” (egresso 10). “Disciplina, educação, honestidade, cumplicidade e humildade são apenas algumas das coisas em que o projeto reforçou e influenciou na minha vida” (egresso 2). “Passei a ter mais responsabilidade e

compromisso, entendendo que para tudo tem um tempo, o professor ensinava isso, que não podíamos atropelar uma responsabilidade por outra, tinha que andar na linha” (EGRESSO 22).

Apesar de sabermos que existem valores negativos ligados ao esporte, como egocentrismo, violência e corrupção, por exemplo, nenhum deles foi descrito em entrevista para que possamos debater melhor sobre.

O foco das questões fechadas estava em compreender se a participação no projeto ajudou a melhorar o desempenho escolar dos participantes, bem como o desempenho e aprendizagem do esporte.

Como podemos visualizar na tabela 6 (abaixo), na opinião da maioria dos egressos, a participação no projeto os motivou a estudar mais. Todavia, provavelmente estudavam mais pela coação feita pelo professor do TPT e por força do interesse em participar do projeto, do que por uma nova compreensão da importância da educação escolarizada.

Quando entrei em 2007, o professor era bem rígido em questão de notas escolares. Lembro-me que antes de cada torneio, todos os escolhidos para disputar eram obrigados a levar o seu boletim escolar para ser validada a sua inscrição no torneio. Com isso, precisava sempre manter minhas notas acima da média, ao menos, para poder participar (EGRESSO 10).

Sempre tive dificuldade com os estudos, mas fui crescendo como jogador de tênis e queria competir, mas o professor do projeto cobrava o boletim; passei a me concentrar mais nas aulas, respeitando os professores e assim acabei conseguindo boas notas (EGRESSO 11).

Tabela 6- Análise do questionário sobre dimensão funcional de inclusão social

A participação no projeto te motivou a estudar mais na escola	
Sim	Não
18	4

Seu desempenho escolar depois que entrou no projeto melhorou		
Muito	Pouco	Não
17	3	2
A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre tênis		
Muito	Pouco	Não
22	0	0
A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre outros esportes		
Muito	Pouco	Não
18	4	0
A sua participação no projeto aumentou sua habilidade na modalidade Tênis		
Muito	Pouco	Não
22	0	0

Os quatro alunos que negaram a hipótese da motivação dos estudos depois da entrada no projeto alegaram já serem bons alunos. Assim sendo não precisaram ou não sentiram nenhum tipo de incentivo; inclusive dois dedicaram mais tempo ao tênis, ficavam quase o dia todo na academia, exceto no horário de escola. Os dois relatam que tiveram dificuldades por causa dos horários puxados de treino, mas que isso não afetou no rendimento escolar, mas também não os motivou a se dedicar aos estudos.

No meu caso, o esporte era o principal, meu foco era virar atleta, para que isso ocorresse eu viajava bastante para disputar circuitos infantis e além disso treinava mais de 6 horas por dia, chegava em casa exausto, a rotina desgastava, mas sempre fui bom aluno devido a isso meu desempenho escolar se manteve (EGRESSO 4).

A partir desses dados podemos dizer que a inclusão de tipo funcional, no que se refere ao conhecimento do esporte e seu domínio são de fato evidentes. Além disso, parece haver entre esses egressos uma apropriação de valores intrínsecos (as habilidades sociais para aulas, treinos e competições de tênis) e extrínsecos do esporte (habilidades sociais gerais tais como responsabilidade, por exemplo).

5.4 PODER

A última categoria descrita por Bailey (2005) definida como *poder*, nos indica que também é importante que haja inclusão, nos termos do autor, “aumentando o ‘capital comunitário’ pela extensão das redes de relação social, ampliando a coesão comunitária e o orgulho cívico” (BAILEY, 2005, p.77).

Segundo a literatura, nos parece ser relevante a participação dos indivíduos praticantes nas tomadas de decisões do projeto, no quesito de organização e a sugestão de atividades. Se tratando de um PECS que trabalha exclusivamente com um esporte, é importante ressaltar que a comunidade não ajudou na escolha do mesmo. O diretor montou sua academia de tênis e o incrementou com um PECS, mesmo sendo algo que não foi pedido pela comunidade, mas que, de alguma maneira, ela o reconheceu como algo importante e valioso, como é possível notar nos depoimentos de alguns egressos.

Lembro que quando o projeto começou, eu tinha pé atrás. Tênis é esporte de rico. A gente gostava mesmo era de jogar bola, mas depois que um amigo entrou, vi que o pessoal que frequentava era legal e decidi participar. Nunca quis ser jogador mas gostei de conhecer o esporte e cheguei a me dedicar nele (EGRESSO 20).

Nesse sentido segue o discurso da maioria, de que o esporte possui vários valores intrínsecos; um discurso lido diariamente no jornal e salientado pelos responsáveis por PECS como a que estamos vendo, que já foi discutido anteriormente no capítulo um.

Por ser um projeto social que dá oportunidades para crianças e adolescentes, além de aprenderem um esporte que sempre foi o essencial para se socializar e ter um futuro melhor independente de qual esporte que seja, tirar a criança das ruas, do contato com traficantes, que por serem pessoas de baixa renda os pais precisam trabalhar para poder sustentar seus filhos e na maioria das vezes muitos não têm com quem deixar seus filhos (EGRESSO 12).

Além dos dados da pesquisa, mas também por nossa experiência pessoal de praticante na academia de tênis, vimos que apesar do PECS ser aceito pelas lideranças dos bairros vizinhos, influência nenhuma elas tiveram ou têm a respeito das definições do mesmo, o que também não ocorre para os alunos. A maior parte dos entrevistados respondeu que não participava de nenhuma decisão do projeto de organização e sugestão de atividades, que isso era definido pelo professor/diretor; exceto após o horário da “escolinha”, que por vezes o mesmo autorizava um delimitado tempo na quadra para treino livre, onde o indivíduo decidia se jogava uma partida ou se faziam brincadeiras para contemplar mais gente.

Mesmo esse tempo livre era levado bastante a sério por todos, faziam dele mais uma oportunidade de melhorar seu desempenho e não um momento de puro lazer. Quanto mais era perceptível a dedicação do indivíduo com o projeto, além do cuidado com os materiais e espaços e o respeito ao professor, mais o mesmo ganhava tempo para ficar livre na quadra, desde que não atrapalhasse o horário do treino de outras pessoas.

Dentro do escopo dessa categoria de inclusão social possuíamos a pretensão de verificar se os motivos de evasão dos indivíduos influenciavam

em suas opiniões sobre as categorias já citadas. Havia três alternativas 1- Desinteresse, 2-Falta de tempo e 3- Outros motivos. Isto posto, analisamos os dados e percebemos que dos 22 indivíduos que conseguimos contatar e nos responderam, todos saíram com a mesma justificativa: falta de tempo. Não foram todos que marcaram essa opção, alguns priorizaram por marcar a alternativa “outros”, porém quando justificavam os motivos, percebemos que eles ainda se encaixavam na alternativa “falta de tempo”. Exemplo disso é o egresso 14, que nos relatou não morar mais no estado atualmente, ou do egresso 3, que diz ter saído do projeto quando começou a trabalhar. Vale ressaltar a opção “desinteresse” não foi assinalada por nenhum respondente.

Ora, não podemos cometer a ingenuidade de pensar que nenhum indivíduo nunca tenha se desinteressado pelo PECS “Tênis Para Todos”. De acordo com que percebemos na coleta de dados, o projeto só possuía catalogados os alunos que fizeram parte por mais de dois anos, logo se um aluno entrou e saiu dois meses depois por não gostar da modalidade, não consta nos catálogos do projeto e portanto, não teve chance de participar da pesquisa.

Além disso, temos em mais um ponto uma visão otimista do trabalho desenvolvido pelo nosso PECS avaliado. Zaluar (1994) nos mostra que vários projetos têm uma idade máxima permitida, logo se até aquele momento o indivíduo não virou atleta de algum clube ele acaba não podendo continuar praticando a modalidade esportiva, por falta de incentivo “pois as aspirações à continuidade da prática de esportes encontravam fortes barreiras na omissão das empresas e no desinteresse dos clubes em receber atletas pobres” (ZALUAR, 1994, p.73). O “Tênis Para Todos” não tem delimitado idade máxima para frequentar. Muitos acabam saindo, como já indicamos, por falta de tempo, por começar a cursar faculdade e trabalhar, deixando o sonho de ser atleta de lado. Em alguns dos nossos relatos, porém, constatamos que alguns deles, mesmo não fazendo mais parte do projeto, procuram ir em seus horários livres na academia treinar e o diretor sempre permite. O “egresso 11” nos relatou que foi campeão da primeira classe masculino no campeonato estadual esse ano,

mesmo tendo desistido da carreira profissional. Isso é tão mais importante quando nos lembramos que segundo Zaluar (1994), a tendência dos membros das classes populares, em países muito marcados pelas diferenças de poder aquisitivo entre classes, é tornarem-se espectadores do grande espetáculo esportivo por não ter acesso aos clubes, enquanto que os de classe superior podem continuar a praticar esportes após a adolescência.

Assim, o processo de inclusão social que se dá na dimensão do empoderamento das pessoas e da comunidade onde o TPT está inserido, ele é bastante duvidoso. A relação de poder que se estabelece com as pessoas e com a comunidade é a da dádiva, da doação de tempo, conhecimento e recursos materiais em busca de uma benfeitoria social e não da emancipação.

6. CONCLUSÃO

O conceito de exclusão se refere a qualquer pessoa ou parcela da sociedade que tenha sentimento de não pertencimento em algum dos âmbitos sociais de sua vida. Como o distanciamento social e econômico causado pela pobreza ou insuficiência de renda, bem como não saber ou não ter a possibilidade de se relacionar em diferentes esferas da sociedade, como a escola, o bairro, a família, o trabalho e tantos outros locais de convívio do dia a dia da pessoa, não saber se expressar, não se sentir pertencente ou aceito é uma das tantas formas de exclusão. Ser negada a possibilidade de ampliação do conhecimento ou de habilidades, bem como não se sentir parte de uma sociedade ou grupo a ponto de poder opinar e defender suas ideias, também são formas estar excluído socialmente.

Com base nessa definição é possível ter noção da complexidade que é se falar de exclusão e inclusão social, sempre vão existir outras definições e outros modos de se enxergar quando pensamos no assunto, para tanto, afim de seguir uma linha de raciocínio delimitamos as categorias do Bailey (2005) para Inclusão Social. Desta forma para que exista inclusão do indivíduo, deve haver uma diminuição das distâncias sociais e econômicas. O indivíduo tem que se sentir aceito e pertencente ao seu meio social; Tem o direito a ampliação de conhecimentos, habilidades e capacidade de compreensão; bem como, tornar-se um cidadão consciente da sociedade em que vive e que tem o poder de opinar sobre ela e mudá-la.

Como vivemos em uma sociedade com inúmeras diferenças sociais, onde o governo não dá conta de suas demandas, faz-se necessário o auxílio de instituições cujo objetivo é suprir essas falhas. Cada vez se ouve falar mais sobre projetos sociais como também Projetos Esportivos de Caráter Social (PECS). Um pouco menos conhecido um novo termo tem surgido para se trabalhar com Inclusão Social: As Tecnologias Sociais (TS).

As TS na nossa concepção têm como definição: Atender as necessidades que a população possui, sendo assim, deve que ser criada em

diálogo com a população e regida em comum acordo com ela. É necessário que possua uma organização com planejamento e aplicação, para que aja a possibilidade de ser reaplicada. Além da influência na estrutura da TS, a população possui o direito de participar, se apropriar e aprender através da produção de novos conhecimentos a partir da prática. Por fim, uma TS é de cunho sustentável economicamente, socialmente e ambientalmente.

Como o termo começou a ser usado nos últimos 20 anos, ainda vemos poucos trabalhos que se apropriam dele, talvez por ser algo complexo que envolve a participação da comunidade desde a sua criação. O que vemos se repetir várias vezes é: uma instituição implementada em um bairro, onde o líder da instituição define o que será trabalhado naquele espaço e quem quiser (e estiver na faixa etária proposta) pode participar ou não. Esta ideia está bem longe de ser um projeto inclusivo, começando pela falta de comunicação, de voz e pertencimento da comunidade no ambiente.

É um termo ainda pouco utilizado, mas que em sua definição é o que mais se aproxima da forma de trabalhar com a essência do que Bailey (2005) apresenta como as 4 formas de inclusão social. Por isso resolvemos entender o quanto o “Tênis para Todos” cumpre seu papel de inclusão social e o quanto ele se distancia e se aproxima de ser uma tecnologia social esportiva.

Destarte, dentro dos conceitos estipulados para o projeto estudado, com os nossos dados não foi possível afirmar que os alunos melhoraram economicamente devido a participação no projeto. Mas no que diz respeito ao aspecto de relações inter-pessoais, concluímos que a participação no projeto social estudado ajudou a melhorar ou ampliar o nível de própria aceitação ou pertencimento a uma rede de pessoas. Bem como também foram positivos, reforçando assim, algumas pesquisas já realizadas anteriormente que a participação nesses projetos amplia os conhecimentos específicos e gerais do indivíduo, bem como suas habilidades, pois é um espaço voltado para o aprendizado. O último conceito para inclusão não teve a mesma perspectiva positiva em nosso projeto. Como o “Tênis para Todos” segue quase independente da comunidade local, não realizando nada em conjunto exceto

pela participação dos moradores infanto-juvenil no projeto, bem como as crianças e jovens não constroem comunitariamente as atividades ou ações dentro do mesmo, a inclusão como forma de empoderamento social se perde no “Tênis para Todos”, já que os alunos somente recebem o que foi ofertado.

A precariedade organizacional do projeto que escolhemos estudar, a falta de documentos de controle de entrada e saída de alunos no projeto, nos levou a perder o número de egressos, pois a quantidade de vagas ofertadas por turma, não correspondem com as matrículas realizadas e encerradas. Também encontramos dificuldade em contatar os indivíduos, mesmo buscando utilizar um dos meios de comunicação mais usados ultimamente: as redes sociais. Com isso, sinalizamos que, a nossa escolha metodológica nos impossibilitou de generalizar os resultados desse trabalho para além da realidade pesquisada. Por outro lado, acentuamos a potencialidade que este estudo nos reserva para dialogarmos com outros projetos sociais e as novas tecnologias sociais, com casos semelhantes a este, na perspectiva de serem realizadas novas pesquisas para que se possa estabelecer um paralelo entre eles, verificando se os dados encontrados também se repetem em outros casos.

A continuidade deste estudo está explícita nos próprios resultados. É importante ampliar a pesquisa qualitativa realizada, aumentando o número de entrevistados, incluindo também os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes participantes dos projetos, para que se trabalhem as questões e as respostas dos questionários até que entendam esgotadas as possibilidades de novas contribuições à pesquisa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMOVAY, M. Escola e violência. Brasília: UNESCO no Brasil. 2003.
- ALVES, G. O novo (e precário) mundo do trabalho : reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo : Boitempo. 2000.
- ALVES, Maria Angélica. Ações Docentes de Inclusão. Projeto de Iniciação à Docência. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. Texto inédito.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). Critério Brasil de classificação econômica. 2015.
- AZEVEDO, J. C. de. Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2001.
- AZEVEDO, Marco A. O.; GOMES FILHO, Arnóbio. Competitividade e inclusão social por meio do esporte.Revista Brasileira de Ciências do Esporte,Porto Alegre, v.33, n 3, p. 589-603. set. 2011.
- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, Sport and social inclusion. Education Review, v.57, n.1, PP. 71-90, 2005.
- BAUMGARTEN, M. Sociedade e conhecimento: ordem, caos e complexidade. Sociologias, v. 8, n. 15, 2006.
- BELO HORIZONTE. Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social. Dicionário de termos técnicos da Assistência Social. Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal, Adjunta de Assistência Social. Belo Horizonte: ASCOM, 2007.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro (org.). Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BORGES, E. V. projetos esportivos públicos e privados no processo de inclusão social de crianças e adolescentes: um perfil da 26ª secretaria de desenvolvimento regional. universidade do contestado, canoinhas, 2009.

BRASIL. Diretrizes do programa segundo tempo. Ministério do Esporte, 2011.

BUARQUE, Cristovam. O que é apartação: o apartheid social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUFFARDI, Laura e CAMPBELL, W. Keith. Narcissism and Social Networking Web Sites. Personality and Social Psychology Bulletin, 34, 1303-1314, 2013.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; SILVA JUNIOR, Nelson. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 9, n. 17, p. 129-148, jun. 2009. Disponível em . Acesso em 11 out. 2017

CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da Sociedade Civil. Em Ioschpe, E. B. (Org.), 3º Setor: desenvolvimento social sustentável. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARRION, Rosinha M. Organizações privadas sem fins lucrativos- a participação do mercado no Terceiro Setor. In: Tempo Social. S.P.: v.12, no.2, Nov. 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza e violência: casos nas áreas urbanas. In: LESTINNE, B. et al. População e pobreza. São Paulo: Ed Loyola, 2003.

COALTER, F. Sport for development: What game are we playing. Abingdon: Routledge, 2013

DaCOSTA, L.P. et al. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: Manual Valores do Esporte SESI. Brasília: SESI, 2007, p. 45-57.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política e Sociedade*, nº 5, 2004. p.139-164.

DAGNINO, Renato Peixoto. Planejamento Estratégico Governamental. Florianópolis: Departamento de Ciências de Administração/UFSC; [Brasília]. CAPES: UAB, 2009.

ELLING, A.; DeKNOP, P.; KNOPPERS, A. The integrating and differentiating significance of sport. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) *Values and Norms in Sport*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 73-94.

ELLING, A.H.F. (Eds.) *Values and Norms in Sport*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 95-114.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Rosa M. *O Desafio da Colaboração*. São Paulo: Gente. 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONTOURA, Ana Elisa Sparano. Dinâmica cotidiana da construção do espaço geográfico. In: REGO, Nelson [et al] (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação - o local e o global*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 151-160.

FREIRE, E.S. et al. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: os conteúdos selecionados pelos professores. *Rev. EF da UEM*, V.21, n.2, pp. 223-235.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia. SCHWAB, Diego. Tecnologia Social: implicações e desafios da implantação. *Revista Tecnologia e Sociedade*. Curitiba. v. 12, p. 42-60, 2016.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia. Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: um estudo sob a ótica da adequação sociotécnica. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Administração, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIULIANOTTI, R. Human Rights, Globalization and Sentimental Education: The case of sport. *Sport in Society*, v. 7, n. 3, p. 355-369, 2004.

GOMÀ, Ricard. Processos de Exclusão e Políticas de Inclusão: algumas reflexões conceituais. In: CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; DINIZ, Bruno Lazzarotti. *Gestão Social: o que há de novo?* Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v 01, 2004.

GONÇALVES, M. A. R. A vila olímpica da Verde-e-Rosa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. (Violência, Cultura e Poder)

GUEDES, S. L. et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. 2006. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, 2006, Niterói. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 92-92.

GUEDES, S.; Davies, J. D.; Rodrigues, M.; Santos, R. M. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12. Rio de Janeiro. ANPUH, 2006.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos. 356f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. Et al. Continuidade e profundidade no ensino do esporte: desejos e superação em projeto socioeducativo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-192, jan./jun.

2015HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. P. 2825.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. P. 2825.

IBGE. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KAMAKURA, Wagner A.; MAZZON, Jose Afonso. Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil. Nacional: Blucher, 2015.

LaTAILLE, Y de. A Educação Moral: Kant e Piaget. Os Procedimentos da Educação Moral. In: Macedo.L. (ORG.) Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget (ET AL); Casa do psicólogo, coleção psicologia e educação. 1996.

LaTAILLE, Y de. As Virtudes segundo os jovens. In: LaTAILLE, Y de; MENIN, MS de S (Orgs.) Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009, pp.46-69

LaTAILLE, Y de. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2010, Vol.26 n.especial , pp. 105-114

LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LESBAUPIN, Ivo. Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras demo- cráticas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOLAND, S. Fair play: Historical anachronism or topical ideal? In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J. (Eds) Ethics and Sport. London: E FN Spon, 1998, pp. 79-103.

MACHADO, Eusébio André. Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

MARTÍNEZ, R., CEPERO, M., COLLADO, D., PADIAL, R., PÉREZ, A., & PALOMARES, J. (2014). Adquisición de valores y actitudes mediante el juego y el deporte en educación física, en educación secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216.

MASCARENHAS, F. Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: UFG, 2003.

MCPHERSON, A.; OSBORNE, J. G. (1986). The emergence of establishing-stimulus control. *Psychological Record*, 36, 375-386.

MEHANNA. A. DESENVOLVIMENTO DE VALORES MORAIS, ÉTICOS E CIENTÍFICOS NA EDUCAÇÃO. Disponível em: [HTTP://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf). Acesso em: 23/08/2016

MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amarílio; VOTRE, Sebastião Josué. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p.75-91, 2009

MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amarílio; VOTRE, Sebastião Josué. Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p.75-91, 2009

MELO, M. P. Esporte social futebol clube: contradições e dilemas em nosso tempo. *Democracia Viva*, n. 32, p. 54-58, jun 2007a.

MELO, M. P. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo lula e o aprofundamento do projeto neoliberal da terceira via. *Licere*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-35, 2007b.

MELO, Marcelo P. de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.105-122, maio/ago. 2004.

MENEGAZZI, S. M. L. Valores, Ética e Cidadania: Livros Paradidáticos para o público infanto- juvenil. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2011.

MOLINA, M. C. ; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo).Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

OLINTO, M. T. A. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. Revista Brasileira Epidemiologica. Vol. 1, nº 2, 1998.

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral traduzido por Menin. M. S. de S. In: Macedo.L. (ORG.) Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget (ET AL); Casa do psicólogo, coleção psicologia e educação. 1996.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: GAYA, A. et al. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p.187-198.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROKEACH, M. (1981). Crenças, atitudes e valores. Rio de Janeiro: Ed. Interciência.

SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.4, p.825-842, dez. 2011.

SANTOS, A. J. M. DOS. Uma Análise à Luz da Filosofia dos Valores. Tese de Mestrado. Repositório da Universidade de Lisboa. 2008.

SANTOS, A. J. M. DOS. Uma Análise à Luz da Filosofia dos Valores. Tese de Mestrado. Repositório da Universidade de Lisboa. 2008.

SAVIANI, D., Escola e democracia, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-b

SAVIANI, Demerval. Ética, Educação e Cidadania, Revista nº15. Disponível em <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf> acesso em 28/07/2016

SILVA, J. S. E URANI, A. Crianças no Narcotráfico – Um Diagnóstico Rápido, Organização Internacional do Trabalho; Ministério do Trabalho e Emprego – Brasília: OIT. 2002.

STEENBERGEN, J.; BUISMAN, A.; van HILVOORDE, I. Meanings of fair play in competitive sport. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) Values and Norms in Sport. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 137-156.

STEENBERGEN, J.; TAMBOER, J. Ethics and the double character of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport. In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J. (Eds) Ethics and Sport. London: E FN Spon, 1998, pp. 35-54.

STEGEMAN, H.; JANSSENS, J.. Introduction. In: JANSSENS, J., STEGEMAN, H., HILVOORDE, I. VAN et al (eds). Education through Sport - An Overview of Good Practices in Europe. Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004, p. 14-32.

STEGEMAN, H.; JANSSENS, J.. Introduction. In: JANSSENS, J., STEGEMAN, H., HILVOORDE, I. VAN et al (eds). Education through Sport - An Overview of Good Practices in Europe. Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004, p. 14-32.

STIGGER, M.P.; THOMASSIM, L.E. Wntre o “serve” e o “significa”: Uma análise sobre as expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. Licere, v. 16, n.2, p. 1-33. 2013.

STIGGER, M.P.; THOMASSIM, L.E. Wntre o “serve” e o “significa”: Uma análise sobre as expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. *Licere*, v. 16, n.2, pp. 1-33.

TAVARES, O. et al. (2006). Estudos Olímpicos, Academia Olímpica Brasileira e Educação Olímpica. In: *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Sprint.

TAVARES, O. Texto sobre fair play. Cap. Dissertação/tese.

TAVARES, Otávio. Algumas reflexões para uma rediscussão do fair play. In:

TAVARES, Otávio; DACOSTA, Lamartine (Org.) *Estudos olímpicos*. Rio

THOMASSIM, L. E. C. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, M. R. da. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 257-281.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. In: XVIII ENAREL, 2006, Curitiba. *Anais do XVIII ENAREL*. Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMPSON, Andrés. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org.). *3º Setor – Desenvolvimento Sustentado*. São Paulo: PAZ e TERRA, 2005, p. 41 – 48.

TODT, N. S. Um país olímpico sem educação olímpica? In: PRÊMIO BRASIL DE ESPORTE E LAZER DE INCLUSÃO SOCIAL. 1. ed. *Coletânea dos Premiados de 2008*. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. p. 370-380.

TREVISOL, M. T. C. A construção de valores na escola: Com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES?, 2009, Caxambu-MG. *Anais da Reunião anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu-MG, 2009. p. 01-17.

VIANNA, J.A. & LOVISOLO, H.R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. Rev. Bra. Educ. fís. Esporte, são Paulo, v.25,n.2, p.285-96, abr./jun. 2011

VIANNA, J.A. & LOVISOLO, H.R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. Rev. Bra. Educ. fís. Esporte, são Paulo, v.25,n.2, p.285-96, abr./jun. 2011

VIVARTA, V.; CANELA, Guilherme. Corporate Social Responsibility in Brazil: the role of the press as watchdog. The Journal of Corporate Citizenship. v. 9. n. 3. p. 230-254. mar./ 2006.

ZALUAR, A. Cidadãos não vão ao paraíso. Campinas, Ed. da Unicamp. 1994b.

ZALUAR, Alba. Exclusões e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas práticas. RBCS. São Paulo, v.12, n.35, p.29-47, 1997.

APENDICE A

QUESTIONÁRIO

1. Nome Completo		
2. Data de Nascimento		
3. E-MAIL		
4. Ano que entrou no Projeto		
5. Ano que saiu do Projeto		
6. Após a entrada no Projeto você considera que a condição econômica da sua família melhorou?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
7. Após a entrada no Projeto a sua relação com sua família melhorou?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Por que?		
8. Após a entrada no Projeto a relação com as pessoas de sua comunidade / bairro melhorou?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Por que?		
9. Após a entrada no Projeto você ampliou seu número de amigos?		
<input type="checkbox"/> M uito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Por que?		
0. Depois de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido na escola?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não

Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
Por que?		
11. Caso você trabalhe, você acha que por causa de sua participação no projeto você passou a ser mais reconhecido no trabalho?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Por que?		
12. A participação no projeto te motivou a estudar mais na escola?		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
13. Seu desempenho escolar depois que entrou no projeto melhorou?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
Você considera que isto tem alguma relação com o projeto?		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
Por que?		
14. Ordene de 1 a 4, em que áreas da sua vida você acha que o projeto mais contribuiu para sua sociabilidade. Sendo 1 para que mais contribuiu e 4 para que menos contribuiu.		
Família		
Amizades		
Estudos		
Trabalho		
15. A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre tênis?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
16. A sua participação no projeto aumentou seu conhecimento sobre outros esportes?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não
17. A sua participação no projeto aumentou sua habilidade na modalidade Tênis?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Não

18. Você considera que o Projeto N Tênis tem alguma influência positiva na forma como é conhecido o bairro onde ele está localizado?		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
Por que?		
19. Você saiu do projeto por que?		
<input type="checkbox"/> Desinteresse	<input type="checkbox"/> Falta De Tempo	<input type="checkbox"/> Outros. Qual?
20. Este espaço é livre para fazer outros comentários, se quiser.		

APENDICE B

Critério de Classificação Econômica Brasil

Por fim, gostaria de saber mais algumas coisas sobre sua família:					
		Quantidade que Possui			
Leia atentamente cada uma das frases abaixo. Marque a quantidade do que existe em sua residência.	Não possui	1	2	3	4+
21.Quantidade de carros de passeio para uso particular (não vale carro usado também para o trabalho)					
22.Quantidade de empregadas mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana.					
23.Quantidade de máquinas de lavar roupa (não vale tanquinho).					
24.Quantidade de banheiros.					
25.DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD (não vale DVD de carro).					
26.Quantidade de geladeiras.					
27.Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex.					
28.Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks (não vale tablets, palms ou smartphones).					
29.Quantidade de máquina de lavar louças.					
30.Quantidade de fornos de micro-ondas.					
Quantidade de motocicletas (não vale a motocicleta usada também para o trabalho)					
31.Quantidade de máquinas secadoras de roupas (vale a máquina que lava e seca).					
Assinale com um X. Considerando o seu domicílio:					
32.A água utilizada é proveniente de?					
Rede Geral de Distribuição					
Poço ou Nascente					
Outro Meio					
33.Assinale com um X. Considerando o trecho da rua do seu domicílio você diria que a rua é:					

Asfaltada/ Pavimentada	
Terra/ Cascalho	
34.Assinale com um X. Qual é o grau da instrução do chefe da família? Considere como chefe a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio	
Analfabeto/ Fundamental I Incompleto	
Fundamental I Completo/ Fundamental II Incompleto	
Fundamental Completo/ Médio Incompleto	
Médio Completo/ Superior Incompleto	
Superior Completo	

Variáveis

Quantidade					
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados Domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava Louça	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	2	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava Roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência		
Analfabeto/ Fundamental I incompleto		0
Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto		1
Fundamental II completo/ Médio incompleto		2
Médio completo/ Superior incompleto		4
Superior completo		7
Serviços públicos		
	Não	Sim

Água encanada	0	2
Rua pavimentada	0	2

Cortes do Critério Brasil

Classes	Pontos
A	45-100
B1	38-44
B2	29-37
C1	23-28
C2	17-22
D-E	0-16

Estimativa para a renda média domiciliar para os estratos do Critério Brasil

Estrato Sócio Econômico	Renda média domiciliar
A	20.888
B1	9.254
B2	4.852
C1	2.705
C2	1.625
D-E	768
TOTAL	3.130

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir. Para aparelhos domésticos em geral: Devem ser considerados todos os bens que estão dentro do domicílio em funcionamento (incluindo os que estão guardados) independente da forma de aquisição: compra, empréstimo, aluguel, etc. Se o domicílio possui um bem que emprestou a outro, este não deve ser contado pois não está em seu domicílio atualmente. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

Banheiro -O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada,

os localizados fora de casa e os da(s) suíte(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Empregados Domésticos- Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos cinco dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esqueça de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas. Note bem: o termo empregado mensalista se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos cinco dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

Automóvel- Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (pessoal e profissional) não devem ser considerados.

Microcomputador- Considerar os computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks. Não considerar: calculadoras, agendas eletrônicas, tablets, palms, smartphones e outros aparelhos.

Lava-Louça- Considere a máquina com função de lavar as louças.

Geladeira e Freezer- No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente: Havendo uma geladeira no domicílio, serão atribuídos os pontos (2) correspondentes a posse de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. Dessa forma, esse domicílio totaliza 4 pontos na soma desses dois bens.

Lava-Roupa- Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semiautomática. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

DVD- Considere como leitor de DVD (Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil) o acessório doméstico capaz de reproduzir mídias no formato DVD ou

outros formatos mais modernos, incluindo videogames, computadores, notebooks. Inclua os aparelhos portáteis e os acoplados em microcomputadores. Não considere DVD de automóvel.

Micro-ondas- Considerar forno micro-ondas e aparelho com dupla função (de micro-ondas e forno elétrico).

Motocicleta- Não considerar motocicletas usadas exclusivamente para atividades profissionais. Motocicletas apenas para uso pessoal e de uso misto (pessoal e profissional) devem ser consideradas.

Secadora de roupas- Considerar a máquina de secar roupa. Existem máquinas que fazem duas funções, lavar e secar. Nesses casos, devemos considerar esse equipamento como uma máquina de lavar e como uma secadora.